

KARIN WAGENBLATT

**DIE PRÄSENZ UND FUNKTION LITERARISCHER
TEXTE UND IHRER AUFGABENSTELLUNGEN IN
DEN DAF-LEHRWERKEN *STUDIO 21* UND
*MENSCHEN***

CURITIBA

2017

KARIN WAGENBLATT

**DIE PRÄSENZ UND FUNKTION LITERARISCHER
TEXTE UND IHRER AUFGABENSTELLUNGEN IN
DEN DAF-LEHRWERKEN *STUDIO 21* UND
*MENSCHEN***

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do título de mestre
junto à área de concentração em Estudos
Linguísticos do Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade
Federal do Paraná.**

**Linha de pesquisa: Alemão como Língua
Estrangeira**

**Orientador: Prof. Dr. Claus Altmayer
Coorientadora: Dr. Ruth Bohunovsky**

**CURITIBA
2017**

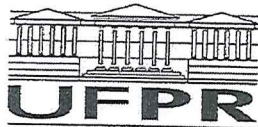
**Die Präsenz und Funktion literarischer Texte und
ihrer Aufgabenstellungen in den DaF-Lehrwerken
*studio 21 und Menschen***

An der Universität Leipzig,
Herder-Institut,
im Masterstudiengang **Deutsch als Fremdsprache** eingereichte

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Master of Arts (M. A.)

vorgelegt von
Karin Wagenblatt, B.A.
geboren am 06.09.1992 in Heidelberg
Matrikel-Nr.: 3754817

Erstgutachter: Prof. Dr. Claus Altmayer
Zweitgutachter: Dr. Ruth Bohunovsky
Eingereicht am: 11.07.2017



ATA Nº831

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia nove de Outubro de dois mil e dezessete às 12:30 horas, na sala 1001, Rua. General Carneiro, 460. Edifício .D. Pedro I, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **KARIN WAGENBLATT** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada *Die Prä und Funktion literarischer Text und ihrer Aufgabenstellungen in den daF-Lehrwerken studio 21 und Menschen* A presença e função de textos literários e seus enunciados em livros didáticos de ALE (studio 21 e Menschen). A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: RUTH BOHUNOVSKY (UFPR), HANNA KNAPP (UFPR), CLAUS ALTMAYER (US). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RUTH BOHUNOVSKY, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

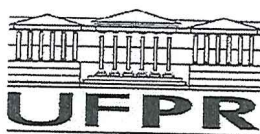
Curitiba, 09 de Outubro de 2017.

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

HANNA KNAPP
Avaliador Interno (UFPR)

CLAUS ALTMAYER
Co-orientador - Avaliador Externo (US)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KARIN WAGENBLATT** intitulada: **Die Prä und Funktion literarischer Text und ihrer Aufgabenstellungen in den daF-Lehrwerken studio 21 und Menschen A** presença e função de textos literários e seus enunciados em livros didáticos de ALE (studio 21 e Menschen), após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 09 de Outubro de 2017.

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

HANNA KNAPP

Avaliador Interno (UFPR)

CLAUS ALTMAYER

Co-orientador - Avaliador Externo (US)

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinen Betreuern Prof. Dr. Claus Altmayer (Leipzig) und Dr. Ruth Bohunovsky (Curitiba), welche mich durch konstruktive Kritik und ein offenes Ohr bei Rückfragen jeglicher Art unterstützt haben und damit zur Verbesserung dieser Arbeit beigetragen haben. Ein weiterer Dank gilt Dr. Hanna Knapp, die ebenfalls mit ihrer Kritik im Rahmen der qualificação zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat und Thiago Viti Mariano für Anregungen und Diskussionen.

Zusammenfassung

In der folgenden Arbeit handelt es sich um eine Analyse zur Präsenz und Rolle literarischer Texte in den aktuellen DaF-Lehrwerken *studio 21* und *Menschen*. Die Idee der Arbeit ist vor allem aus der Diskrepanz zwischen ausführlichen theoretischen Überlegungen zur Verwendung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht und der wahrgenommen fehlenden Anwendung in der Praxis entstanden. Diese Praxis deckt sich ebenfalls mit den Empfehlungen eines der Referenzdokumente des FSU der Erwachsenenbildung, dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), welcher die Rezeption literarischer Texte erst ab der Niveaustufe B2 vorsieht. Daraus ergibt sich zunächst die Frage, ob und vor allem in welcher Form literarische Texte in den Lehrwerken präsent sind. Diese Form der Verwendung soll dabei mit theoretischen Überlegungen zu der möglichen Funktion literarischer Texte verglichen und anschließend mithilfe einer Analyse der Funktion literarischer Texte in den oben genannten DaF-Lehrwerken vollzogen werden. Dies soll anhand eines eigens angefertigten Kriterienkatalogs mit dem Fokus auf der Funktion der Aufgabenstellungen, welche im Zusammenhang mit literarischen Texten verwendet werden, passieren. Zu den wichtigsten Ergebnissen der Arbeit gehört die Erkenntnis, dass literarische Texte meist eine (wenn überhaupt) marginale Rolle in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts bekleiden, wobei sich große Unterschiede zwischen der Verwendung literarischer Texte in den Lehrwerken finden. Literarische Texte werden in beiden Lehrwerken vorwiegend in einer sprachbezogenen bzw. sprachproduktionsorientierten Funktion verwendet, welche die Verwendung literarischer Texte nicht notwendig macht. Die Autorin findet allerdings auch literarische Texte, welche in den Lehrwerken in der Funktion kulturellen und ästhetischen Lernens eingesetzt werden.

Schlüsselwörter: Rolle und Präsenz literarischer Texte im FSU, Funktion von literarischen Texten im FSU, DaF-Lehrwerke *studio 21* und *Menschen*

Resumo

O presente trabalho é uma análise da presença e do papel de textos literários nos livros didáticos do ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE): *studio 21* e *Menschen*. Esta idéia do trabalho surgiu principalmente da discrepância entre considerações teóricas para a utilização de textos literários no ensino de línguas estrangeiras e a falta perceptível de aplicação na prática. A prática da aplicação de textos literários no ensino de línguas estrangeiras se revela também nas recomendações de um dos documentos de referência de ensino de línguas estrangeiras no ramo da educação de adultos, o Quadro Europeu Comum, que sugere a recepção de textos literários apenas a partir do nível B2 que já é considerado um nível bastante avançado. Decorrente desses fatos resultou a questão se textos literários estão presentes nos livros didáticos que são utilizados hoje em dia e, se estão presentes, de que forma sugerem a utilização de textos literários para professores e alunos. Esta forma de utilização destina-se a ser comparada com considerações teóricas sobre a possível função dos textos literários e, em seguida, ser transferido para os livros didáticos mencionados acima, utilizando para a análise da função de textos literários um catálogo de criterios. Este catálogo de criterios foi desenvolvido especialmente para o presente trabalho com um foco sobre a função das tarefas que são usados em conexão com os textos literários. Entre os resultados mais importantes do trabalho estão a percepção de que os textos literários geralmente detêm papel marginal na prática do ensino de línguas estrangeiras, onde existem grandes diferenças entre o uso de textos literários nos livros didáticos. Textos literários são usados em ambos os livros predominantemente em uma função relacionada com ensino de língua (como por exemplo no ensino de vocabulário, fonética e gramática) e uma função orientada em produção de língua, o que não faz o uso de textos literários necessário. No entanto, a autora também encontra textos literários, que são usados nos livros didáticos com a função de aprendizagem cultural e de reflexão estética.

Palavras-chaves: papel de textos literários no ensino de línguas estrangeiras, função de textos literários no ensino de línguas estrangeiras, livros didáticos de ALE: *studio 21* e *Menschen*

Abstract

The following paper is an analysis of the presence and the role of literary texts in the currently used textbooks in the field “German as a foreign language”: *studio 21* and *Menschen*. The idea of the paper has mainly arisen from the discrepancy between detailed theoretical considerations on the use of literary texts in foreign language teaching and the lack of practical application. This practice is also in line with the recommendations of one of the reference documents of the foreign language teaching of Adult Education, the Common European Framework of Reference for languages (CEFR), which recommends the reception of literary texts only from B2 level. This leads to the question if literary texts are used in currently used textbooks and, if they are present in the textbooks, how literary texts are presented and in which form they are suggested to be used in the apprenticeship. The form of use is to be compared with theoretical considerations on the possible functions of literary texts and then carried out with the help of an analysis of the function of literary texts in the above-mentioned textbooks for German as a foreign language. This is to be achieved by means of a specially prepared criteria catalog with focus on the function of the tasks which are used in connection with literary texts. One of the most important results of this work is the recognition that literary texts usually have a (if any) marginal role in the practice of foreign language teaching, with great differences between the use of literary texts in the above-mentioned textbooks. Literary texts are used in both apprentices mainly in a language-oriented or language-production-oriented function which does not require the use of literary texts. But the author also finds examples of literary texts which are used in the teaching of cultural and aesthetic learning.

Key words: the role and presence of literary texts in the FSU, the function of literary texts in the FSU, textbooks for German as a foreign language: *studio 21* and *Menschen*

Abkürzungsverzeichnis

DaF	Deutsch als Fremdsprache
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
L1	Erste erworbene Sprache/Muttersprache

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Entwicklung und Begründung der Fragestellung	6
2. 1 Bedeutung und Rolle von Lehrwerken	7
2. 2 Allgemeine Texte/Textsorten im FSU	12
2. 3 Dimensionen in der Verwendung und Funktion literarischer Texte.....	15
2. 3. 1 Bildungsgut	15
2. 3. 2 Sprachbezogenes Lernen.....	16
2. 3. 3 Literarische Texte als Sprech Anlass/Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text	17
2. 3. 4 Kulturelles Lernen.....	19
2. 3. 5 Ästhetisches und emotionales Lernen.....	22
2. 3. 6 Literarische Texte als Beispiel für Funktion von Sprache als Symbolsystem	24
3. Methodische Umsetzung	27
3. 1 Lehrwerkanalyse und Schlussfolgerungen	27
3. 2 Auswahlkriterien Lehrwerke.....	29
3. 3 Rolle von Lehrwerken im außerdeutschsprachigen Kontext	31
3. 4 Kriterien des Korpus der Lehrwerkanalyse	31
3. 5 Forschungsinteresse/Forschungsfragen	34
3. 6 Kriterienkatalog der Analyse	36
4. Analyse	39
4. 1 Lehrwerk studio 21	39
4. 1. 1 Zielgruppe und Zielsetzungen des Lehrwerks	39
4. 1. 2 studio 21, Niveaustufe: A1	40
4. 1. 3 studio 21, Niveaustufe: A2	44
4. 1. 4 studio 21, Niveaustufe: B1	54
4. 1. 5 Vorhandene literarische Text(e)/-sorten	65
4. 1. 6 Vorhandene Aufgabestellungen.....	70
4. 1. 7 Unterschiede innerhalb der Niveaustufen des Lehrwerks.....	72
4. 2 Lehrwerk Menschen.....	75
4. 2. 1 Zielgruppe und Zielsetzungen des Lehrwerks	75
4. 2. 2 Menschen, Niveaustufe A1	77
4. 2. 3 Menschen, Niveaustufe A2	82
4. 2. 4 Menschen, Niveaustufe B1	88
4. 2. 5 Vorhandene literarische Text(e)/-sorten	96
4. 2. 6 Vorhandene Aufgabestellungen.....	97
4. 2. 7 Unterschiede zwischen den Niveaustufen des Lehrwerks Menschen.....	99
4. 3 Vergleich der Lehrwerke studio 21 und Menschen	101
4. 3. 1 Vergleich der Zielsetzungen in den Lehrwerken.....	101
4. 3. 2 Vergleich der vorhandenen Texte und Textsorten in den Lehrwerken	101
4. 3. 3 Vergleich der Funktionen von literarischen Texten in den Lehrwerken.....	104
5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	107
5. 1 Diskussion der Ergebnisse	107

5. 2 Zusammenfassung und Ausblick	111
Literaturverzeichnis	2

1. Einleitung

Seit den letzten Jahrzehnten findet man viele verschiedene Meinungen zu dem Thema, ob und in welcher Funktion literarische Texte in dem Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘ eingesetzt werden sollen. Das breite Spektrum an möglichen Funktionen der Verwendung literarischer Texte findet sich vor allem in den Fachtexten, in welchen man in dem Studium von ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) in Berührung kommt und Ideen und Anregungen findet, literarische Texte im Unterricht einzusetzen. Viele DaF-Lernende¹ erinnern sich jedoch gar nicht bis kaum an literarische Texte im Unterricht bzw. wenn überhaupt, dann vorwiegend an Lieder. Aus dieser (von der Autorin) wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis entstand die Fragestellung, wie präsent literarische Texte in der Unterrichtspraxis sind.

Beim Einsatz von literarischen Texten stellt sich dann zusätzlich die Frage: Wenn literarische Texte im Unterricht eingesetzt werden, in welcher Funktion werden diese verwendet? Besonders, was Grammatikübungen oder Wortschatzerwerb betrifft, taucht die Frage auf, warum dies mithilfe literarischer Texte gemacht werden sollte. Beim Betrachten der Handlungsfähigkeit in der Zielsprache als Zielsetzung des modernen Fremdsprachenunterricht (FSU) könnte man Brusch (1985: 50) zitieren: „Nach dem Abitur konnte er Shakespeare vortragen, aber keinen Koffer auf einem Londoner Bahnhof aufgeben.“² Demnach könnte sich die Frage ergeben, warum man überhaupt Literatur in den FSU einbeziehen soll.

Recht aktuelle Meinungen und Vorstellungen des „Warum?“ und „Wie?“ zum Einsatz von literarischen Texten im FSU lassen sich vielleicht prägnant als einen Fokus auf das Reflektieren über Sprache und die in literarischen Texten zu findenden Diskurse zusammenfassen. Im Hinblick auf das breite Spektrum von theoretischen Ansätzen und ihren Beispielen zu möglichen Funktionen literarischer Texte im FSU stellt sich die Frage, inwiefern diese in der Praxis, also im FSU, Anwendung finden. Um dies zu untersuchen, ergeben sich verschiedene Möglichkeiten wie beispielsweise die Beobachtung und Analyse von Unterricht oder Expertenbefragungen. In dieser Arbeit sollen diese Fragestellungen mit der Unter-

¹ Es ist anzumerken, dass nachfolgend aus Vereinfachungsgründen auf die geschlechtlichen Unterscheidungen bei der Nennung aller beteiligten Personen verzichtet wird. Es versteht sich jedoch von selbst, dass diese Arbeit stets beide Geschlechter einbezieht.

² Hier zitiert Brusch wiederum einen Werbetext. Das Zitat steht hier für den FSU und ist natürlich mühelos in den DaF-Kontext übertragbar, wenn man Shakespeare durch Goethe und London durch Berlin ersetzt.

suchung von Lehrwerken beantwortet werden, was im Folgenden näher begründet werden soll.

Dabei ist von besonderem Interesse, inwiefern literarische Texte in Lehrwerken integriert sind, da durch diese Kompetenzorientierung besonders die Verwendung literarischer Texte fast vollkommen ausgeblendet wird, da diese im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) erst ab der Niveaustufe B2 eingeführt werden. Der GER schließt ebenfalls laut Riedner (2014: 20) durch seine Ausführungen zur „ästhetischen Sprachverwendung“ (Europarat 2001: 51) sowie durch die Kompetenzskalen weitgehend das Ästhetische aus. Der Blick auf Lehrwerke der Niveaustufen A1 bis B1 ist dahingehend besonders interessant, da in diesen laut GER noch keine Rezeption literarischer Texte vorgesehen bzw. empfohlen wird³ und angenommen werden kann, dass meist ein Lehrwerk die Basis des Unterrichtsgeschehens bestimmt und nicht die Fachliteratur zu ‚Deutsch als Fremdsprache‘ und Literaturdidaktik, welche, wenn überhaupt, eher die Konzipierung von Lehrwerken oder die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte beeinflussen kann. Die Wichtigkeit und die Beeinflussung des Unterrichtsgeschehens durch das Lehrwerk beschreibt auch Duszenko (1994: 9) Quetz’ (1976) empirische Untersuchung⁴, bei der gezeigt wurde, dass ein Lehrwerk bis zu 82 Prozent des Unterrichtsgeschehens bestimmt, weshalb dieses so bedeutend für den Lernprozess und -erfolg ist.

In der Praxis wird auch im institutionellen Rahmen oft ein Lehrwerk vorgegeben, an welchem sich die Lehrenden orientieren sollen. Um also die Präsenz und die Funktion literarischer Texte im Fachgebiet ‚Deutsch als Fremdsprache‘ zu bewerten, stellt, neben der Analyse des Unterrichts, auch die Untersuchung von Lehrwerken eine Möglichkeit dar. Unter Berücksichtigung dieser gegebenen leitenden Funktion von Lehrwerken soll die Analyse von Lehrwerken zur Beantwortung der Fragestellung dienen, wobei zwar nicht sichergestellt werden kann, dass die in diesen Lehrwerken aufgeführten literarischen Texte in jedem Fall angewendet werden, da dies dem Ermessen des Lehrenden unterliegt und zweifellos ebenfalls zielgruppenabhängig ist, dass diese aber zumindest Lehrenden und Lernenden angeboten werden, was diesen aufwändiges Suchen von Zusatzmaterial ersparen kann.

³ Wobei es natürlich auch nicht ausgeschlossen wird.

⁴ Leider konnte die originale Studie, auf welche sich Duszenko bezieht, leider nicht gefunden werden.

Demnach soll es im Folgenden um eine Analyse der Präsenz und Rolle literarischer Texte in Lehrwerken gehen. In diesem Rahmen soll einerseits analysiert werden, ob literarische Texte in aktuellen Lehrwerken präsent sind und andererseits hinterfragt werden, in welcher Funktion den Lehrkräften diese im Fremdsprachenunterricht von den Lehrwerken vorgeschlagen werden. Dabei soll eine der Leitfragen sein, ob in Lehrwerken in den Niveaustufen A1 bis B1 literarische Texte zu finden sind, in welcher Funktion diese zu finden sind und ob sich Quantität und Funktion von A1 zu B1 verändern. Speziell soll es dabei um den DaF-Unterricht gehen, also um den Sprachunterricht im außerdeutschsprachigen Raum. Dabei sollen zwei aktuell verwendete Lehrwerke des brasilianischen DaF-Kontexts, welche nicht speziell mit dem Fokus auf literarischen Texten konzipiert wurden, untersucht werden: *studio 21* (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2013; 2015; 2015), welches von dem Goethe Institut in São Paulo verwendet wird und das Lehrwerk *Menschen* (Hueber 2012; 2013; 2015), welches an einigen brasilianischen Universitäten im extracurricularen Unterricht Verwendung findet.

Die Leitfrage zu der Funktion literarischer Texte soll mithilfe einer Analyse der Aufgabenstellungen erfolgen. Dabei wird ein besonderer Fokus auf das Ziel der Aufgabenstellung gelegt und es soll versucht werden, diese in übergeordneten Funktionen zu kategorisieren.

Diese Analyse und die Beantwortung der Leitfragen sollen vor allem Lehrenden einen Überblick geben, ob die angegebenen Lehrwerke literarische Texte verwenden und, falls dies zutrifft, wie häufig und in welcher Funktion diese den Lehrenden und Lernenden vorgeschlagen werden. Dabei soll nach Parallelen zwischen den Funktionen von literarischen Texten, welche in wissenschaftlichen Texten vorgeschlagen und der praktischen Anwendung in den ‚Deutsch als Fremdsprache‘-Lehrwerken gesucht werden, um zu analysieren, ob und wenn ja, welche Funktionen in den Aufgabenstellungen zu erkennen sind.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich keinesfalls um eine Gesamtbewertung der Lehrwerke handeln soll, was aufgrund eines einzelnen Merkmales nicht möglich wäre. Es soll damit ebenfalls nicht angezweifelt werden, dass guter Fremdsprachenunterricht auch ohne literarische Texte erfolgen kann. Stattdessen soll ein Einblick gegeben werden, wie die Lehrwerke, welche, wie schon erwähnt, einen großen Teil des Unterrichtsgeschehens im FSU bestimmen, den Lehrenden vorschlagen, mit literarischen Texten umzugehen. Lehrwerke sollen hier also als ein Medium verstanden werden, welches Lehrenden verschiedene

Möglichkeiten gibt, den FSU zu gestalten und welches eine leitende bzw. rahmengebende Funktion haben kann und in vielen Fällen hat.

Zunächst soll nun in Kapitel 2 die Fragestellung näher begründet werden. Dies beruht u.a., wie schon erwähnt, auf der Rolle, welche Lehrwerken in der Praxis zugeschrieben werden kann, der Rolle und Funktion von Texten und Textsorten im FSU und der Rolle und Funktion von literarischen Texten im Besonderen. Dahingehend wird in dieser Arbeit eine Kategorisierung der Funktionen von literarischen Texten im FSU vorgenommen.

In Kapitel 3 soll es anschließend um die methodische Umsetzung der schon zuvor angedeuteten Analyse der Lehrwerke hinsichtlich der Rolle und Funktion literarischer Texte gehen. Dabei soll zunächst die Lehrwerkanalyse und ihre Vorgehensweise betrachtet werden, um daraus Schlussfolgerungen für die Analyse dieser Arbeit zu ziehen, wobei noch einmal betont werden soll, dass es sich bei der Analyse der Arbeit nicht um eine Lehrwerkanalyse im Sinne einer Gesamtbetrachtung und Beurteilung der Lehrwerke handeln soll und kann, sondern um eine Analyse eines bestimmten Kriteriums. Um die Untersuchung möglichst einheitlich zu gestalten, wurde ein Kriterienkatalog angelegt, welcher sich an Fragen orientiert, welche sich aus den in Kapitel 2 definierten Dimensionen der Verwendung literarischer Texte im Unterricht und Lernprozess von Sprachen ergeben und zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen dienen sollen.

Die Analyse in Kapitel 4 soll dann in drei größere Unterkapitel aufgeteilt werden: Das Lehrwerk *studio 21*, nochmals unterteilt in die Kursbücher der verschiedenen Niveaustufen des GER (A1, A2, B1). Die innere Struktur der Analyse der einzelnen Kursbücher orientiert sich dabei an dem zuvor in Kapitel 3 vorgestellten Kriterienkatalog. Anschließend sollen die Ergebnisse der einzelnen Analysen in den Kapiteln **‚Vorhandene literarische Text(e)/sorten‘** und **‚Vorhandene Aufgabestellungen‘** zusammengefasst und für das Lehrwerk **überblicksweise dargestellt werden. Abschließend sollen die Unterschiede innerhalb der Niveaustufen des Lehrwerks verglichen werden. In derselben Weise wird ebenfalls bei dem Lehrwerk *Menschen* vorgegangen. Im Kapitel 4. 3 soll es dann um den Vergleich der Lehrwerke *studio 21* und *Menschen* hinsichtlich ihrer Zielsetzungen, vorhandener Texte und Textsorten und vorhandener Aufgabenstellungen zu den Texten des Korpus und dabei deren ableitbaren Funktionen literarischer Texte in den Lehrwerken gehen.**

Zum Abschluss der Arbeit sollen die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden. Dabei soll es um den allgemeinen Stellenwert der Arbeit gehen sowie darum, einen Ausblick zu geben.

2. Entwicklung und Begründung der Fragestellung

In der Theorie des Fachs ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) finden sich inzwischen sehr viele Ansätze, welche die Frage nach dem „Wie?“ zur Verwendung literarischer Texte im FSU mit der Nennung verschiedener Funktion begründen. In der Praxis hat man hingegen oft das Gefühl, dass literarische Texte (spätestens) seit der kommunikativen Wende eher in den Hintergrund gerückt wurden. Dadurch wird das Interesse daran geweckt, einen Blick auf die aktuelle Praxis zu werfen, wobei die Entscheidung auf die Analyse von Lehrwerken fiel. Dadurch ist dieses Kapitel zweigeteilt: Zunächst soll die Rolle und Bedeutung von Lehrwerken in der Praxis diskutiert werden. Zudem soll die Frage fokussiert werden, ob bzw. warum es in diesem Fall interessant ist, eine Analyse von Lehrwerken durchzuführen und welchen Stellenwert Lehrwerke im FSU einnehmen bzw. einnehmen können. Dabei ist zu hinterfragen, was sie leisten können und was nicht, woraus sich die Rolle der Analyse innerhalb theoretischer und praktischer Applikationen ergibt.

Im Anschluss soll in der Fachliteratur nach möglichen Funktionen der Verwendung von literarischen Texten gesucht und danach gefragt werden, welche Rolle Texte – und speziell literarische Texte – im FSU einnehmen. Da es sich bei dem Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘ um ein fächerübergreifendes Fachgebiet handelt, welches Implikationen aus Bereichen wie u.a. der Textlinguistik, der Literaturwissenschaft und der Kulturwissenschaft erfährt, sind auch die Argumente und Vorschläge der Verwendung und Funktion von literarischen Texten breit gefächert. Im folgenden Kapitel soll es um die Frage gehen, welche Funktionen die Fachliteratur der Verwendung von literarischen Texten zuordnet, um daraus abzuleiten, welche dieser Funktionen sich möglicherweise in den DaF-Lehrwerken finden. Dabei soll sich hauptsächlich auf Fachliteratur zum FSU bezogen werden, nicht nur spezifisch auf Fachliteratur im DaF-Bereich. Daneben sollen auch allgemeinere Überlegungen zur Literaturdidaktik herangezogen werden. Diese Entscheidung liegt darin begründet, dass einige didaktische Überlegungen zur Verwendung literarischer Texte Einfluss auf den Fachbereich DaF hatten. Die verschiedenen Funktionen literarischer Texte, welche sich in der Fachliteratur finden lassen, sollen anschließend in Kategorien aufgeteilt werden. Dabei ergibt sich bis zu einem gewissen Grad eine chronologische Abfolge durch die verschiedenen Methoden bzw.

Ansätze, welche in den letzten Jahrzehnten eine Rolle gespielt haben. Durch die theoretischen Implikationen verschiedener Ansätze in den sogenannten Lehrwerksgenerationen, sollen diese deswegen einbezogen werden. Bei dem Versuch, die verschiedenen Funktionen literarischer Texte im FSU in unterschiedliche Dimensionen zu kategorisieren, soll keineswegs der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden, da es sich, wie schon erwähnt, um ein breites Feld von Theorien handelt. Die möglichen Dimensionen der Funktion und Nutzung literarischer Texte sollen dabei zu der Erstellung der Fragen des Kriterienkatalogs führen.

2. 1 Bedeutung und Rolle von Lehrwerken

Um zu erfassen, ob literarische Texte in der Praxis des DaF-Unterrichts verwendet werden, kann man, wie schon in der Einleitung erwähnt, verschiedene Forschungsmethoden einsetzen. Dabei könnte man beispielsweise das Unterrichtsgeschehen in verschiedenen Institutionen beobachten, wobei hier große Unterschiede erwartbar wären. In der vorliegenden Arbeit soll der Fokus zur Beantwortung der Frage der Präsenz und Funktion literarischer Texte in der Betrachtung von Lehrwerken liegen. Dies ergibt sich aus deren Stellenwert in der Unterrichtspraxis, wie von Heuer/Müller (1993: 9) bekräftigt wird: „Das Lehrwerk spielt eine so entscheidende Rolle in der Praxis, [...] daß [sich] ohne ständige Reflexion auf die Lehrwerke auch die Theorie keine realistischen, mit der Praxis vermittelten Fortschritte machen kann.“⁵

Um die Bedeutung von Lehrwerken vollständig erfassen zu können, ist es wichtig, diese von anderen Lehrmitteln u.ä. abzugrenzen. Laut einigen Autoren (u.a. Neuner 2003: 399) sind Lehrwerke als ein „Gesamtpaket“ bzw. als „Medienverbund“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2008: 1029) zu definieren, welches mehr als nur ein Lehrbuch (oder auch Kursbuch genannt) enthält, sondern aus verschiedenen Komponenten besteht, welche aufeinander bezogen werden. Im Gegensatz zu einem reinen Lehrbuch betont Neuner (2003: 399), dass das Lehrwerk ein offeneres methodisches Konzept bietet.

Rösler (2012: 33) beschreibt Lehrwerke und Lehrmaterial als gesteuerten Input, welcher unter anderem aus speziell ausgewählten Texten besteht, welche auf das Niveau des

⁵ Zitiert nach Krumm/Ohms-Duszenko (2008: 1034).

Lernenden abgestimmt sind und damit den Gegensatz zum ungesteuerten Input bilden. Desweiteren gibt Rösler an:

Ein Lehrwerk sollte den Anspruch erheben, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen. Ein Lehrwerk besteht normalerweise aus verschiedenen Komponenten, es bezieht sich auf einen bestimmten zu erreichenden Sprachstand und bestimmte Zielgruppen. (Rösler 2012: 41)

Nach Röslers Definition erhebt das Lehrwerk also den Anspruch, vollständiger zu sein und dem Lerner alles zu bieten, was dieser bei dem Spracherwerbsprozess benötigt. Des Weiteren grenzt sich das Lehrwerk vom Lehrmaterial in dem folgenden Gesichtspunkt ab, dass das Lehrmaterial spezifisch zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen konstruiert worden ist. Gemeinsame Punkte von Lehrmaterial und Lehrwerken stellen die Produktion, Auswahl oder Adaption unter didaktischen Gesichtspunkten und die Form (gedruckt oder Ton- oder Bildaufnahme) dar, wobei der Begriff des „Lehrmaterials“ nach Rösler (ebd.) sowohl für einzelne wie auch für eine Sammlung von Materialien verwendet werden kann.

Krumm/Ohms-Duszenko (2008: 1029) unterscheiden zwischen Lehr- und Lernmaterial. Dabei heben sie hervor, dass man, sobald man von ‚Lehrmaterial‘ spricht, auch einen Lehrenden beispielsweise in der Gestalt eines Dozenten, Sprachassistenten o.ä. im Medienverbund des Materials mit einbezieht. Sie unterscheiden damit ebenfalls zwischen personalen und nicht-personalen Materialien. Bei der Problematisierung der Begriffe Lehr- und Lernmaterial sprechen Krumm/Ohms-Duszenko (ebd.) an, dass es sich bei vorgefertigtem Material zum Sprachenlernen meist um Lehrmaterial handelt, abgesehen von dem speziell ausgedachten ‚Selbstlernmaterial‘, da die Verwendung des Lehrmaterials bzw. des Lehrbuchs von vielen Faktoren abhängt, wobei der Lehrende letztendlich entscheidet, wie und was aus dem Pool der Möglichkeiten, welche das Lehrwerk bietet, verwendet wird. Die Unterscheidung der Begrifflichkeiten von Krumm/Ohms-Duszenko (2008) erscheint dabei als passend. Durch die Untersuchung eines Lehrwerks liegt demnach der Fokus auf dem Material, welches ebenfalls durch den Lehrenden angepasst wird und damit einen Pool von Möglichkeiten anbieten sollte, der zielgruppenabhängig nivelliert werden kann.

Der begleitende oder auch steuernde Charakter, welchen Rösler (2012) anspricht, wird auch von Neuner (2003: 400) hervorgehoben. Neuner (ebd.) betont, dass das Lehrwerk eben auch „eine Ersatzfunktion für den Lehrplan“ innehat, es sei der „heimliche Lehrplan“.

Dadurch spricht Neuner dem Medium Lehrwerk eine sehr wichtige Rolle⁶ zu. Besonders diese Diskussion ist noch einmal zu betonen, da diese auch die Bedeutung eines Lehrwerks für das Unterrichtsgeschehen hervorhebt. Leupold (2001: 132ff.) spricht dem Lehrwerk auch eine Leit- und Orientierungsfunktion für den Unterricht wie auch als Planungshilfe der Lehrenden zu, betont aber auch, dass die Rolle des Lehrwerks sich im Wandel befindet, weshalb dieses lediglich als Rahmen dienen kann und jeweils an eine spezifische Lernergruppe, Lernerinteressen, äußere Umstände und an die Klassensituation angepasst werden muss. Duszenko (1994: 9) sagt nach Quetz (1976) aus, dass ein Lehrwerk bis zu 82 Prozent des Unterrichtsgeschehens bestimmt, weshalb dieses so bedeutend für den Lernprozess und -erfolg ist. Dabei ist diese Diskussion natürlich nur relevant, wenn man von einer kurstragenden Verwendung des Lehrwerks ausgeht.

Es lässt sich also festhalten, dass das Lehrwerk nach wie vor einen großen Einfluss in der Unterrichtsgestaltung einnimmt, was sich aus Sicht der Autorin ebenfalls dadurch erklären lässt, da den Lehrenden im institutionellen Rahmen wenig Zeit zur Unterrichtsplanung zur Verfügung gestellt wird und nur wenig Spielraum besteht, den Unterricht individueller zu gestalten, da die Lernergruppen zumeist von verschiedenen Lehrenden unterrichtet werden. Besonders über verschiedene Niveaustufen hinweg findet i.d.R. ein Wechsel der Lehrenden statt. Dies ist insofern für die Unterrichtsgestaltung in der Praxis wichtig, da die Lehrenden sich bei dem Curriculum an dem Lehrwerk orientieren sollen und der nachfolgende Lehrende in seinem Unterricht auf die in den Niveaus zuvor im Lehrwerk vorkommenden Themen und Strukturen zurückgreifen kann. Nicht zu vernachlässigen im Unterrichtsgeschehen ist allerdings selbstverständlich die Rolle des Lehrenden, welcher viele Variablen im Unterrichtsgeschehen steuert und die im Lehrwerk angebotenen Materialien an die spezifische Lernergruppe und -situation anpasst.

Der in dem vorherigen Zitat erwähnte Sprachstand wird laut Rösler (2012: 42) seit dem 21. Jahrhundert in der Einteilung in sechs Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) vollzogen, welche sich an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) orientieren. Diese stehen im Gegensatz zu den Begriffen des 20. Jahrhunderts, wie „Anfänger“ und „Mittelstufe“ (ebd.). Durch diese Orientierung an dem GER und den von ihm definierten

⁶ Diese doch sehr dominante Rolle wird beispielweise von Edelhoff (1999: 63) kritisiert (Edelhoff bezieht sich hier auf den Englisch-Unterricht, also FSU). Es ist demnach keine unbestrittene Funktion des Lehrwerks, aber eine in der Praxis durchaus als Realität anerkannte Rolle. Im Rahmen dieser Arbeit ist jedoch keine ausschweifende Diskussion hierzu möglich oder nötig.

Niveaustufen wird bis zu einem gewissen Grad eine Vereinheitlichung vorgenommen, welche ebenfalls die Vorbereitung auf die offiziellen Prüfungen vereinfacht.

Krumm/Ohms-Duszenko (2008: 1029f.) heben die Orientierung von Lehrwerken an vorhandenen Curricula oder Prüfungen hervor, da dies die Verwendungschancen steigert und u.a. staatliche Zulassungen für die Verwendung im öffentlichen Bildungswesen bekommt. Dieser Anspruch hinsichtlich breiter Anwendungsmöglichkeiten ist u.a. ein finanzieller Gesichtspunkt, der in den Verlagen nicht unberücksichtigt bleiben und auch bei der Untersuchung von Lehrwerken nicht komplett außer Acht gelassen werden kann. In dieser Hinsicht unterscheiden Krumm/Ohms-Duszenko (2008: 1032) die Perspektive auf Lehrwerke in der DDR und in Westeuropa, indem sie Breitung (u.a. 1982: 19) zitieren, dass in der DDR die Lehrwerke zur „Umsetzung von Grundpositionen der Erziehung und Bildung in der Praxis des Unterricht“ dienen sollten, während die Lehrwerke in Westeuropa laut Krumm/Ohms-Duszenko (2008: 1032) eher selten ein Gegenstand in wissenschaftlichen Überlegungen, sondern eher kommerzieller Natur seien. Diese kommerzielle Natur von Lehrwerken wird auch von Piepho (1976: 163) betont:

Ein Unterrichtswerk ist eine Ware, die unter dem Druck von Auflagen, auch der einer Profitmaximierung, von nebenamtlichen Verfassern und professionellen Verlagslektoren und -kaufleuten im Rahmen bestimmter Umfangs- und Ausstattungsberechnungen für viele Auflagen geplant ist, das unter persönlichen Opfern der Verfasser, sicher auch mit Engagement und gutem Willen, doch auch hastig und unter dem Zwang einer einmal gewählten typographischen und methodischen Konzeption hergestellt ist [...].

Dabei heben Krumm/Ohms-Duszenko (2008: 1032) hervor, dass die Lehrwerksentwicklung teilweise als eine unwissenschaftliche Tätigkeit dargestellt wird, da Lehrwerksgestaltung nicht nur abhängig von verschiedenen wissenschaftlichen und finanziellen Aspekten, sondern auch von bildungspolitischen Leitvorstellungen geprägt ist. (ebd. 1033).

Diese kommerzielle Natur bzw. Produktnatur von Lehrwerken spielt ebenfalls eine Rolle bei der Betrachtung und Analyse von Lehrwerken, da eben nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass diese rein wissenschaftlich geprägt sind, sondern dass viele verschiedene Faktoren bei der Gestaltung eines Lehrwerks zu berücksichtigen sind. Dabei spielt dieser Gedanke vor allem eine Rolle bei den Erwartungen, welche man an ein Lehrwerk richtet. Hier ist wichtig, dass es sich nicht immer um den neusten wissenschaftlichen Stand in jedem Themengebiet handelt. Dies ist nicht realisierbar, sowohl was den Umfang als auch die Erstellung des Produktes betrifft, welche i.d.R. mehrere Jahre dauert. Es stellt sich auch die

Frage nach dem Verkauf des Produktes, der Akzeptanz dieses in den Schulen etc. Dabei ist u.a. auch zu bedenken, dass dieses beispielsweise ansprechende Fotos beinhaltet. Nach Erfahrungen der Autorin wird das Lehrwerk, welches eine Sprachschule benutzt, ebenfalls oft von dem Kollegium der Schule ausgewählt, wobei für das Kollegium genauso wichtig ist, wie strukturiert das Lehrwerk aufgebaut und wie leicht es zu durchschauen ist. Auch für die Analyse von Lehrwerken ist interessant, wo im Lehrwerk was zu finden ist, weshalb der Aufbau von Lehrwerken nun thematisiert werden soll.

Rösler spricht den Aufbau von Lehrwerken an, welcher meist in Lektionen bzw. Einheiten gegliedert ist und hebt die Wichtigkeit des inneren Aufbaus des Lehrwerks hervor (Rösler 2012: 43):

Dazu gehört, dass Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Landeskunde, Textsorten, Redeintensionen usw. nicht einfach nebeneinanderstehen, sondern in einer ästhetisch interessanten, unterhaltsamen und doch lehrreichen Weise aufeinander bezogen werden. Dies geschieht u.a. dadurch, dass das Lehrwerk in Lektionen aufgeteilt wird, die nach einem bestimmten Gesichtspunkt wie Handlungsort oder Thema ein Profil bekommen.

Ein Lehrwerk hat (da es, wie zuvor erwähnt, i.d.R. nicht nur auch einem Lehr-/Kursbuch besteht) verschiedene Bestandteile: Rösler bezeichnet das Kursbuch, welches auch Lerner- oder Schülerbuch genannt wird, als das Leitprodukt eines Lehrwerks, da es zumeist alle neu zu lernenden sprachlichen und kulturellen Phänomene einführt. Davon abgesehen, weist es eine gewisse Vielfalt an Textsorten und visuellem Material auf und stellt eine Führung des Lern-/Lehrprozesses der Lernenden und Lehrenden und die damit verbundene Bindung an das Lehrwerk dar (Rösler 2012: 41). Durch diese besondere leitende Funktion des Kursbuchs sollte dieses auch als besonders wichtig im Medienverbund des Lehrwerks erfasst werden.

Laut Rösler (2012: 42) ist auch in fast allen Lehrwerken ein Arbeitsbuch vorhanden, welches allerdings je nach Lehrwerk unterschiedliche Funktionen ausfüllt. Meist bietet dieses vor allem Raum zum Üben und Vertiefen des Gelernten, weshalb sich das Arbeitsbuch traditionell am Kursbuch orientiert. Rösler (ebd.) erwähnt ebenfalls, dass manche Lehrwerkautoren auch den Versuch unternehmen, Kurs- und Arbeitsbuch zu kombinieren.

Als weiteren Bestandteil eines Lehrwerks nennt Rösler (ebd.) das Lehrerhandbuch (welches auch Lehrerheft genannt wird), welches besonders in seinem Umfang große Unterschiede aufweist. Rösler (ebd.) beschreibt, dass es sich bei diesem manchmal lediglich um einen kommentierten Lösungsschlüssel handelt, während es sich in anderen Fällen um eine ausführliche Einführung in die Arbeit mit dem Lehrwerk handelt.

Von den zuvor genannten Bestandteilen abgesehen, erwähnt Rösler (ebd.) auch Tondokumente (als Kassette/CD im Lehrwerk enthalten oder online verfügbar) und auch wie beispielweise bei dem Lehrwerk *studio d* digital bereitgestellte Zusatzmaterialiensammlung. Dabei ist das Lehrwerk meist in gedruckter Version verfügbar.

Außerhalb des deutschsprachigen Raums verändert sich die Rolle von Lehrwerken insofern, dass diese im Regelfall den „zentralen Zugang zur fremden Sprache und Kultur“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2008: 1030) darstellen, wobei das Lehrwerk damit auch bestimmt, mit welchen Texten, Situationen und Themen die Lerner konfrontiert werden. Kurz zu erwähnen ist hierbei, dass es auch einige adressatenspezifische Lehrwerke gibt.

Die Selbstverständlichkeit, mit welcher die Autorin die Lehrwerke analysieren will, lässt sich dabei auch reflektieren bzw. hinterfragen, da diese bisher recht wenig Erfahrung im Rahmen des FSU hat. Icklers Behauptung (1984: 61), dass eine angemessene Bewertung von Lehrwerken nur durch Erfahrung gewährleistet werden könne, ... Satz/Sinn muss vervollständigt werden. Zwar stellt diese Arbeit keine umfangreiche Bewertung der Lehrwerke dar, aber natürlich soll die Verwendung literarischer Texte durchaus kritisch untersucht werden. Dementsprechend bietet es sich an, hier Krumm (1994: 25) anzuführen, welcher Icklers Behauptung insofern hinterfragt, als dass dieser anführt, dass „Erfahrung auch blind“ (ebd.) für neue Konzepte, Ideen, Möglichkeiten etc. machen kann.

2. 2 Allgemeine Texte/Textsorten im FSU

Unter diesem Punkt soll es zunächst grundsätzlich um die Bedeutung der Schriftlichkeit gehen und dabei soll verstärkt auf die rezeptive Komponente, nämlich die des Lesens, eingegangen werden. ‚Literarische Texte‘, welche in dieser Arbeit den zu untersuchenden Gegenstand verkörpern sollen, stellen dabei einen Teil aller Texte dar, welche im FSU rezipiert und produziert werden. Feld-Knapp (2005: 11) betont, dass ein sinnvoller Fremdsprachenunterricht ohne Texte nicht möglich ist, da sich sprachliche Kommunikation auch an Texten vollzieht. Dabei könnte man bemängeln, dass dies sich nicht auf alle Gesellschaften und Kulturkreise bezieht, aber zumindest in D-A-CH-Kontext durchaus als zutreffend anzuerkennen ist.

Eine Vorrangstellung von Texten hebt Ehlers (2010: 1530) besonders im DaF-Unterricht in dem außerdeutschsprachigen Kontext hervor, in welchem der Zugang zur Fremdsprache und -kultur hauptsächlich über Texte erfolgt (vgl. u.a. auch Koppensteiner/Schwarz 2012), weshalb sie die Wichtigkeit eines breiten Angebotes an Textsorten betont und gleichzeitig die kommunikative Vorrangstellung des Mündlichen als problematisch betrachtet und auch in Bezug setzt, dass die Lesefähigkeit gesichert werden sollte.

Feld-Knapp (2005: 11) geht davon aus, dass „Textmusterwissen“ für die Lernenden notwendig ist, um zur Textproduktion und -rezeption in der Lage zu sein, weshalb die aktive Vermittlung von Strategien zum Textumgang von großer Bedeutung ist. Feld-Knapp (2005: 12) betont, dass dieses Textmusterwissen besonders wichtig für den Umgang mit kommunikativen Aufgaben sei, wobei dieses nicht von dem Textmusterwissen, welches die Lernenden aus der Muttersprache mitbringen, abgegrenzt werden müsse, sondern nur die „Bewusstmachung und Abgrenzung von Textsorten“ (ebd.) stattfinden solle, sowie der Erwerb der nötigen sprachlichen Mittel im Umgang mit fremdsprachlichen Texten angeregt werden soll. Feld-Knapp (2005: 12) unterscheidet innerhalb der Gruppe der Texte in verschiedene Kriterien: Monologische und nicht-monologische Texte und dabei innerhalb der Gruppe der monologischen Texte zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten, wobei sie die letztere Kategorie in Informationstexte und Kontakttexte unterteilt. Literarische Texte werden von der literarischen Gattungslehre, laut Feld-Knapp (2005: 12), in drei Hauptgattungen, nämlich in die Epik, die Dramatik und in die Lyrik eingeteilt. Dabei versucht Feld-Knapp (2005), diese literarischen Textsorten durch eine funktionale Charakterisierung sowie struktureller Spezifika zu systematisieren, wobei sie dies in Einbezug didaktischer Überlegungen tut. Dabei betont sie die Wichtigkeit des Textmusters und dessen Einordnung für die Rezeption und Produktion von Texten. Dies wird auch von Heinemann unterstützt/hervorgehoben: „Die Benennung und Identifikation von Textmustern/Textsorten sollte als Prinzip für jede Form der Arbeit mit Texten im Unterricht gelten, da die Fähigkeit zur adäquaten Aktivierung von Textmustern bei allen Textproduktions- und Rezeptionsprozessen (auch in der Fremdsprache) eine wesentliche Rolle spielt.“ (Heinemann 2001: 311). Feld-Knapp (2005: 16) erklärt damit die „notwendige Textorientierung des Unterrichts“ an dem kommunikativen Leitprinzip, dass sich sprachliche Kommunikation an Texten vollzieht, was Texte dem Prinzip der kommunikativen Kompetenz zuordnet.

Feld-Knapp (2005: 16) hebt hervor, dass diese Texte speziell „verpackt“ sind, wobei Textkompetenz, welche durch „die Beschäftigung mit konkreten Texten“ (ebd.) erworben werden kann, so definiert wird, dass sie „die Fähigkeit[,] textuell gefasste Informationen zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002: 9), darstellt. Diese Textkompetenz ist nicht gleichzusetzen mit der Sprachkompetenz als solche, wobei natürlich Sprachkenntnisse die Grundlage der Textkompetenz bilden, weshalb diese Dimensionen im Unterricht gefördert werden sollten. Feld-Knapp (2005: 16) fordert, dass die im Unterricht eingesetzten Texte dabei einem prototypischen Charakter der Textsorte entsprechen sollten, damit verschiedene Textsortenkompetenzen bei den Lernern entstehen können. Diese Textsortenkompetenzen werden als „Summe von Wissen und Fähigkeiten [...] für den Umgang mit Textsorten“ (ebd.: 17) bezeichnet. Bei diesen Textsortenkompetenzen wird zwischen denen, welche sich auf den situativen Kontext (bestehend aus der sozialen Kompetenz, Erfahrungswerte und kommunikativen Kompetenz (ebd.)) beziehen und denjenigen unterscheiden, welche sich auf den Text (bestehend aus sprachlicher Kompetenz, fachlicher Kompetenz und inhaltlicher Kompetenz des Gegenstands (ebd.)) beziehen. Feld-Knapp (ebd.) bezeichnet es als wichtig, dass eine „möglichst große Vielfalt an Texten“ (ebd.) rezipiert wird, da Texte je nach Textsorte unterschiedlich gelesen und geschrieben werden und die Befähigung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation deshalb auf vielfältiger Basis erfolgen muss.

Dabei sollen die im FSU verwendeten Texte auch in der Realität vorkommen, wobei das Prinzip der Authentizität zwar wichtig ist, aber nicht übertrieben werden soll (Rösler 1994: 92). Durch den Einsatz authentischer Texte, selbst wenn diese vollkommen unverändert bleiben, verändern diese trotzdem ihren Status und ihre Funktion durch ihren Einsatz im Lehrbuch fundamental (Krause/Sändig 2002: 66).

Aus diesen Überlegungen ergibt und bestätigt sich eine wichtige Rolle für Texte allgemein im FSU als Medium, welches in einer etwas anderen Sprache verfasst ist als rein mündliche Beiträge. Texte folgen i.d.R. einer bestimmten Struktur und Form. Texte müssen von den Lernenden „entpackt“ werden. Deshalb ist es besonders wichtig, dass die Lernenden mit vielen verschiedenen Texten und Textsorten konfrontiert werden, um zu lernen, mit diesen umzugehen. Daraus ergeben sich zusammenfassend verschiedene Dimensionen, welche in den Lehrwerken im Zusammenhang mit Texten Beachtung finden könnten:

- Textlänge und Intensität der vorgeschlagenen Bearbeitung,

- Varietät von Textsorten innerhalb des Lehrwerks,
- Beachtung von Textsorten und deren Rezeption,
- Schulung von Textsortenwissen,
- Authentizität der Texte.

Literarische Texte stellen einen Teil aller möglichen Texte dar und sollen mit ihrem Merkmal als Text und ihren speziellen Attributen und Funktionen wie z.B. u.a. durch ihre Fiktionalität und Ästhetik im Folgenden näher betrachtet werden.

2. 3 Dimensionen in der Verwendung und Funktion literarischer Texte

In der Fachliteratur finden sich verschiedene Dimensionen zur Funktion literarischer Texte im FSU und in der Literaturdidaktik. Diese sollen im Folgenden in verschiedene Dimensionen unterteilt werden: Sprachbezogenes Lernen, kulturelles Lernen, ästhetisches Lernen, literarische Texte als Bildungsgut⁷ und literarische Texte als Sprechanlass und Beschäftigung mit der Deutungsmöglichkeiten dieser⁸. Diese Dimensionen sind nicht als komplett trennscharf zu sehen, da es bei den Funktionen auch zu Überschneidungen kommen kann und diese sich nicht zwangsläufig ausschließen.

2. 3. 1 Bildungsgut

Koppensteiner/Schwarz (2012: 25f.) heben hervor, dass der Gymnasialunterricht vor allem im 19. Jahrhundert darauf ausgelegt war, sich mit „Bildungsgütern“, womit vorwiegend der klassische Literaturkanon gemeint ist, zu beschäftigen. Sie meinen, dass dies zum Teil bis heute anhält und die Sicht auf den Umgang mit Literatur im FSU stark geprägt hat. Dabei war der Sprachunterricht als solcher auch an (amerikanischen) Universitäten vor allem als Vorbereitung auf den Literaturunterricht gedacht (ebd.: 25): „[...] oder überspitzt formuliert: Nach ein paar Semestern sollten Lernende für die Lektüre des *Faust* oder der *Blechtrommel* bereit

⁷ Durch die Attribuierung des Terminus ‚Bildungsgut‘ wird dies auch als Teil der „Kultur“ des Ziellandes verstanden, wobei dabei Bezug zu dem klassischen Literaturkanon hergestellt werden soll.

⁸ Hier soll versucht werden, u.a. auf die Rezeptionsästhetik einzugehen.

sein.”⁹ Diesen, doch recht plötzlichen, Kontakt mit authentischen Texten bezeichnet Ratych als „Sprung ins Ungewisse” (Ratych 1985: 69), während Koppensteiner/Schwarz (2012: 25) in diesem Kontext von einem Sprung „aus” der deutschen Sprache sprechen, da die Überforderung der Studierenden in diesem Fall praktisch vorprogrammiert zu sein scheint.¹⁰

In dieser Form behaupteten klassische literarische Texte bis Mitte des 20. Jahrhunderts eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. Die Auseinandersetzung mit dem Kanon der Klassiker fremdsprachlicher Literatur wurde als besonders erstrebenswertes Ziel in der Bildung gesehen (vgl. Koppensteiner 2001: 11). Demnach fungierten literarische Texte als „Bildungsgut”, welches erworben werden musste. Der Text stellte dabei oftmals ein Behältnis dar, bei dem die Lernenden den Inhalt in einer bestimmten Weise verstehen mussten.¹¹

2. 3. 2 Sprachbezogenes Lernen

Unter der sprachbezogenen Dimension soll im Folgenden das verstanden werden, was anhand von Texten geübt werden kann und allgemeine sprachliche Fertigkeiten fördert, wie Leseverständnis, Textverständnis¹², Phonetik(-übungen)/Aussprache(-training), mündliche und schriftliche Sprachproduktion, Wortschatzerweiterung/-wiederholung und Grammatik. In dieser Dimension geht es also vorwiegend darum, den (literarischen) Text für verschiedene Übungen zu verwenden, wobei es sich nicht zwangsläufig um einen literarischen Text handeln muss. Es geht stattdessen um Funktionen, welche jeder Text dem Lernenden bieten kann, wofür allerdings literarische Texte ebenfalls genutzt werden können. Dabei wird häufig die literarische Rezeption in den Hintergrund gerückt, als Plus zu der sprachbezogenen Funktion

⁹ Hervorhebungen aus dem Original übernommen.

¹⁰ Dies fällt besonders in dem Hinblick darauf auf, dass auch Muttersprachler Verständnisprobleme beim Rezipieren des klassischen Literaturkanons haben. Dabei stellt sich ebenfalls die Frage, inwiefern dieser noch zeitgemäß ist (ebd.), was wiederum die Frage aufwirft, ob die Rezeption dieses wirklich von Belang für die Lernenden ist.

¹¹ Dieser Paragraph wurde zwar in der Vergangenheitsform geschrieben, ist aber natürlich nicht zwangsläufig Vergangenheit, da auch heutzutage noch literarischer Texte in dieser Form verwendet werden, z.B. im Schulunterricht.

¹² Damit ist ebenfalls Textsortenkenntnis gemeint, wie z.B., dass der Rezipient eine ungefähre Vorstellung davon hat, wo er/sie was im Text finden kann.

gesehen oder komplett ignoriert, weshalb sich besonders bei dieser Funktion die Frage stellen lässt, ob literarische Texte im FSU wirklich nötig sind.

Obwohl es sich in dieser Funktion nicht zwangsläufig um einen literarischen Text handeln muss, soll diese Funktion hier einbezogen werden, da literarische Texte in der Funktion von Grammatik- und Wortschatzübung schon seit jeher einen festen Bestandteil in dem FSU darstellen. Schon in der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) „spielte Literatur zusammen mit einem kognitiven und übenden Zugang zur Grammatik und mit Übersetzungen eine hervorgehobene Rolle“ (O’Sullivan 2013: 43).

2. 3. 3 Literarische Texte als Sprechanlass/Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text

Die Einführung des audiolingualen bzw. des videolingualen Ansatzes ändert dieses Übergewicht der Textarbeit gegenüber der Kommunikationsfähigkeit jedoch stark. Sprache wird als soziales Handeln begriffen, allerdings mit dem Fokus auf mündliche Handlungsfähigkeit und mit Bevorzugung von Dialogen sowie stärker am vermuteten Alltag der Lerner orientierten Texten. Dies führte zu einem sehr eingeschränkten Einsatz literarischer Texte, da diese als zu schwierig beziehungsweise als weit entfernt von den kommunikativen Zielen des Ansatzes galten (vgl. Ehlers 2010). Die 70er Jahre werden von Koppensteiner/Schwarz (2012: 26) auch als „Schlechte Zeiten für Lyrik“, sowohl für den fremdsprachlichen als auch für den muttersprachlichen Unterricht, bezeichnet. Dabei wurde der Fokus weg von der Textarbeit hin zur Mündlichkeit gelenkt, welche nun im Vordergrund stand sowie auf sprachpraktische Fähigkeiten und alltägliche Kommunikationssituationen.

In den 70er Jahren wird Kritik an dem Ansatz angebracht: Es gibt den Versuch der Rechtfertigung des Einsatzes von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht, wobei diese Texte als „echte“ kommunikative Texte deklariert werden (vgl. Ehlers 2010) und dies besonders durch die Möglichkeit der auslösbaren Motivation und Freude durch literarische Texte gerechtfertigt wird. In den 1980er Jahren erfolgten wieder Versuche, literarische Texte in den kommunikativen Ansatz einzugliedern. Weinrich kritisierte hingegen, dass der ästhetische Wert der literarischen Texte bei diesem Ansatz unberücksichtigt blieben und schlug „eine Literarisierung oder Reliterarisierung“ (Weinrich 1985: 241) vor, welche den ästhetischen Charakter der Literatur fokussieren sollte.

Hinsichtlich Weinrichs Vorschlag lässt sich einerseits verzeichnen, dass daraufhin nicht nur verschiedene Lehrwerke, welche literarische Texte mit einbezogen, veröffentlicht wurden, und andererseits, dass eine Berücksichtigung seines Vorschlags in verschiedenen, damals entwickelten Ansätzen wie der „Interkulturellen Germanistik“ und der „Rezeptionsästhetik“ zu finden ist (Koppensteiner/Schwarz 2012: 26). Diese werden ferner auch von Koppensteiner/Schwarz kritisiert, da „das didaktische Ziel dieser Arbeit [mit literarischen Texten] [...] den Lernenden aber vielfach verborgen“ (ebd.) blieb.

Der Ansatz der Rezeptionsästhetik oder auch Response Theory kommt dabei aus der Literaturdidaktik und geht von zwei Autoren aus: Dem Autor und dem Rezipienten (Koppensteiner/Schwarz 2012: 16), was Riedner (2010: 1544) auch als „literarisches Kommunikationsmodell der Rezeptionsästhetik zur Grundlage der wissenschaftlichen Reflexion von Literatur und Literaturvermittlung“ bezeichnet. Dabei wird der Text als solcher nicht als abgeschlossenes Medium betrachtet, sondern der Leser wird, „wie der Autor[,] kreativ“ (Bredella 1989a: 14). Der Rezipient kreiert hierbei die Bedeutung des Textes in der Interaktion mit diesem, wobei er in diesem Prozess seinen eigenen Erfahrungshorizont, Weltwissen, Erwartungen (welche erfüllt werden können oder nicht), Stimmungen und Emotionen mit einbringt. Demnach stellt der Text keinen Bedeutungsbehälter mit klarer vorgefertigter Bedeutung dar, sondern einen Pool an Deutungsmöglichkeiten, aus dem der Rezipient schöpfen kann. Dies unterscheidet sich von traditionellen Methoden des FSU (Koppensteiner/Schwarz 2012: 16). Die Rezeptionsästhetik bezieht auch erstmals die Reaktion des Rezipienten mit ein und eröffnet damit die Möglichkeit, literarische Texte im FSU nach dem kommunikativen Ansatz zu verwenden.

Dadurch ist auch der Verstehensprozess von entscheidender Bedeutung. Bredella sieht dabei drei Ebenen des Verstehens (Brusch (1985: 62f.) nach Bredella¹³ (1979): Die erste Ebene umfasst zunächst die des Verstehens der in dem Text dargestellten Handlung bzw. Interaktion im Text, wobei das Handeln vom Rezipienten mit der eigenen Lebenswelt und Vorstellungen abgeglichen und mithilfe dieser gedeutet wird. Die zweite Ebene spricht das Verstehen des Rezipienten auf die vom Text intendierte Wirkung auf den Leser an. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass der Rezipient dieser Wirkung auch nachgeben muss, sondern es

¹³ Wichtig ist hier zu nennen, dass Bredella nicht aus dem Fachbereich ‚Deutsch als Fremdsprache‘ kommt, sondern aus dem Englischunterricht. Damit gehört der Autor allerdings ebenfalls zu der FSU-Didaktik, weshalb die Autorin kein Problem darin sieht, seine Theorien im DaF-Kontext mit einzubeziehen.

soll nur deutlich werden, dass Texte – bzw. eigentlich ihre Autoren – eine Botschaft vermitteln oder auch Emotionen in den Rezipienten hervorrufen möchten. Dies gehört zum Verständnis im Sinne dieser zweiten Ebene nach Bredella. Die dritte Ebene zeichnet sich durch das Gespräch der Lernenden/Rezipienten über ihr Verständnis und ihre Deutungen aus. Dies trägt u.a. zum tieferen Verständnis des Textes bei und zeigt Deutungsmöglichkeiten unterschiedlicher Art.

Damit schaffen literarische Texte laut Brusch (1985) nach Bredella (1979) Sprechkanäle, indem die Lernenden über die Deutung des Textes diskutieren und ihre Meinung anderen Lernenden erklären sowie begründen. Die unterschiedlichen Deutungsweisen und Erklärungen sind, solange diese begründet werden (können), selbstverständlich legitim. Durch diese Möglichkeit, die eigene Meinung auszudrücken und zu sehen, dass diese wertgeschätzt wird, können Lernende auch motiviert werden.

2.3.4 Kulturelles Lernen

Die Interkulturelle Germanistik, welche sich seit den 1970er Jahren zum eigenen Fachgebiet entwickelt hat (Koppensteiner/Schwarz 2012: 20), hat „die Diskussion um die Rolle von Literatur entscheidend geprägt“, wie u.a. in den Begriffen „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“ (vgl. Wierlacher 1985). Wierlacher spricht dem kulturellen Kontext literarischer Texte eine wichtige Rolle zu, indem er behauptet, dass ein literarischer Text im deutschsprachigen Raum auf eine andere Weise verstanden wird als derselbe Text im nicht-deutschsprachigen Raum. Diese Aussage kann allerdings als problematisch eingestuft werden, je nachdem, wie man den Begriff ‚Kultur‘ definiert, da dies ja teilweise ebenfalls schon für regionale Texte gilt und auch der rein räumliche Begriff nicht ausreichend für die Definition von ‚Kultur‘ sein kann. Seit den 1990er Jahren sprechen Koppensteiner/Schwarz (2012: 21) von einem „neuen Landeskundekonzept im FSU“, bei dem ein tieferes Verständnis der Zielkultur gefördert werden soll, anstatt auf ein Faktenwissen des Landes zu pochen. Dieses Landeskundekonzept muss nicht zwingend dem Bereich der Literaturwissenschaft zugeordnet werden, wobei man diesen insofern doch einbeziehen kann, da Literaturwissenschaft auch als ein Teil der Kulturwissenschaft verstanden werden kann. Dieses tiefergreifende Verständnis

soll, statt Faktenwissen, durch das Fragen nach dem „Warum?“ sowie mit historischer Kontextualisierung geschehen (Ehlers 2010: 1535). In diesem Prozess sollen literarische Texte eine vermittelnde und verdeutlichende Rolle des „Eigenen“ und des „Fremden“ einnehmen und die Unterschiede zwischen diesen beiden Dimensionen klarer darstellen. Hierbei sieht die Autorin die Gefahr der Vorurteils- und Stereotypenverstärkung, da die Begriffe kontrastiv gegeneinandergestellt werden und dadurch zwei Extrempositionen gebildet werden. Aus Sicht der Autorin existieren diese beiden Extreme jedoch selten und sind eher graduell anstatt absolut wahrnehmbar.

Der Ansatz der interkulturellen Literaturdidaktik „subsumiert eine Reihe von Ansätzen, denen gemeinsam ist, dass sie das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen in sprachlicher, biographischer und inhaltlicher Hinsicht mit den vielen Kontakt- und Überschneidungssituationen thematisiert“ (Ehlers 2010: 1536). Rösch (2004: 98) betont: „Das Fremde ist ohne das Eigene nicht zu verstehen; eng verzahnt mit kultureller Fremdreflexion ist die kulturelle Selbstreflexion.“ Dabei spricht Rösch auch die Beziehung und Reflexion zwischen Fremdem und Eigenem an. Allerdings muss bei dem In-Beziehung-Setzen der beiden Dimensionen, so Rösch, auch das „Eigene“ in Frage gestellt werden. Dieses „Fremde“ muss sich jedoch nicht zwangsläufig außerhalb der eigenen Kultur befinden, sondern es handelt sich dabei ganz generell um das Nachvollziehen von anderen Perspektiven bzw. einem Perspektivenwechsel (Bredella/Meißner/Nunning/Rösler 2000: XII f.). Krumm/Ohms-Duszenko (2008: 1030) geben auch an, dass sich die Schwerpunktverlagerung auf Alltagssituationen und authentischen Texten seit den 1990er Jahren relativiert (hat) und nun wieder literarische Texte, besonders im Bereich interkultureller Lehr- und Lernziele, eingesetzt werden.

Ein weiterer problematischer Punkt, wie zuvor in wenigen Worten erwähnt, ist der Kulturbegriff als solcher, welcher von Claus Altmayer vor allem als ein Zusammenhang von verschiedenen Diskursen gesehen wird. Diese stellen dabei kein festes Konstrukt dar, sondern verändern sich stetig. Deshalb sind besonders sogenannte kulturelle Deutungsmuster wichtig, welche als „Wissenstruktur“ verstanden werden können, „die abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthält; die dazu dient, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem Neuen damit Sinn zuzusprechen“ und „die eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufweist und die daher für kollektive Deutungsprozesse immer wieder herangezogen wird“ (Altmayer 2002: 18). Die Diskurse, welche im Zusammenhang mit

diesen Deutungsmustern stehen, sind unter anderem auch in literarischen Texten zu finden, da Sprache ein Träger-/Überlieferungsmedium für geteilte Deutungsmuster und Wissensüberlieferung darstellt.

„Sprache“ meint hier aber nicht das sprachliche System, also Grammatik und Wortschatz, sondern primär den Sprachgebrauch im Diskurs. Jede sprachliche Äußerung, jeder Text, jede sprachliche Interaktion macht von der symbolischen Ordnung Gebrauch, als die wir „Kultur“ ja definiert haben, denn jede symbolische Handlung vertraut darauf und muss darauf vertrauen, dass sie von anderen nachvollzogen und verstanden werden kann, und das wird sie nur, wenn die Interaktionspartner nicht nur über einen gemeinsamen sprachlichen Code, sondern auch über die in die symbolische Handlung implizit eingehenden und als selbstverständlich und allgemein bekannt vorausgesetzten Wissensressourcen verfügen. (Altmayer 2014: 66)

Dabei sticht besonders hervor, dass jeder Text von dieser symbolischen Ordnung Gebrauch macht und damit natürlich auch den Einsatz literarischer Texte legitimiert werden kann. Literatur im Besonderen wird ebenfalls von Altmayer hervorgehoben:

Literarische Texte zeichnen sich ja gerade dadurch aus, dass sie die kulturellen Muster, die uns interessieren, nicht nur selbst verwenden und weiter tradieren, sondern immer wieder auch reflektieren, bewusst machen und in Frage stellen. Gerade dies deutlich zu machen, könnte eine fruchtbare und sinnvolle Aufgabe einer Beschäftigung mit literarischen Texten im Rahmen einer sich zur Kulturwissenschaft weiter entwickelnden und transformierenden Germanistik sein. (ebd.: 75)

Altmayer sieht die Verwendung von literarischen Texten also besonders in den Funktionen der Reflexion über kulturelle Muster und deren Bewusstmachung und deren In-Frage-Stellung, in Bezug zu dem, was man im FSU „Landeskunde“ nennen könnte. Altmayer betont aber auch, dass die Literatur in der kulturwissenschaftlichen Germanistik nicht als einziges Medium von Bedeutung in der Bedeutungsaushandlung ist:

[...] die Rekonstruktion kultureller Muster sich über die Analyse von Alltags- und Mediendiskursen erschließt und dabei das ganze Spektrum herkömmlicher und neuerer Medien und Textsorten einzubeziehen hat, eine privilegierte Stellung literarischer Texte daher also nicht anzunehmen ist. Dies berücksichtigt nicht zuletzt auch die Tatsache, dass die Literatur spätestens seit Ende des 20. Jahrhunderts die ihr noch im 18. und 19. Jahrhundert zukommende Rolle als führendes Medium der gesellschaftlichen Selbstverständigung weitgehend eingebüßt und an andere Medien wie Film, Fernsehen, Zeitung, Internetforum u.a. abgetreten hat,...]. Das bedeutet andererseits aber nicht, dass die Literatur aus der hier entwickelten kulturwissenschaftlichen Germanistik nun etwa vollends ausgebürgert würde, vielmehr spielt sie als ein nach wie vor wichtiges, wenn auch nicht mehr einziges oder besonders ausgezeichnetes Medium diskursiver Selbstverständigung und Bedeutungsaushandlung nach wie vor eine Rolle. (ebd.: 74 f.)

Literatur ist zwar nicht mehr das ausschließliche Medium von Bedeutungsaushandlung, jedoch immer noch von Bedeutung und demnach, zusammen mit anderen Medien, durchaus ein wichtiges Medium für die Selbstverständigung.

2.3.5 Ästhetisches und emotionales Lernen

Zunächst ist es notwendig, „Ästhetik“ zu definieren. Dabei soll im Rahmen dieser Arbeit auf zwei mögliche Bedeutungen des Begriffs „Ästhetik“ eingegangen werden. Einerseits wird Ästhetik als „die Lehre des Schönen“ bezeichnet, andererseits kann mit ästhetischer Betrachtung ebenfalls die Betrachtung mit allen Sinnen und damit auch eine ganzheitliche Erfahrung mit allen Sinnen gemeint sein.

Carmen Schier (2014: 5), spricht in ihrem Beitrag „Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden“ an, dass Lernen ebenfalls die Funktion der Lebensbewältigung hat und dass unser Erfahrungshorizont immer zu unserer eigenen Wahrnehmung beiträgt. Deshalb fungiert das Individuum als aktiver Mitgestalter seiner eigenen Wahrnehmung. Kirchner (2006: 11) hebt dabei auch hervor, dass ästhetische Bildung ein „sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen und Deuten von Wirklichkeit“ fokussiert, was sowohl den kreativen Bereich anspricht als auch „das kritische und emanzipierte Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und (audio-)visuellen Medien bestimmten Welt“. Verschiedene Qualitäten eröffnen literarische Texte besonders dadurch, dass sie „neue Räume“ schaffen, wie Schier (2014: 7) dies formuliert, in welchen die Rezipienten Erklärungen der Welt bekommen, ihre eigene Welt überprüfen oder auch hinterfragen können und die zum Verstehen eigener Erfahrungen beitragen können. Durch die klar gekennzeichnete Subjektivität literarischer Texte fördern diese dabei auch das Fremdverstehen, da der Leser sich häufig „in Figuren hineinversetzen [muss], die nicht unbedingt nach eigenen und vertrauten Mustern agieren oder anders denken und fühlen als man selbst“ (ebd.). Schiers (2014: 8) positive Argumente des Rezipierens literarischer Texte sind im Folgenden zusammenfasst:

1. Vertiefung bzw. Veränderung der Weltvorstellungen, was eine Veränderung von dem Zusammenleben mit Menschen hervorruft,
2. Bewusstseinserschärfung für kulturelle Bedingtheit,
3. Sensibilisierung für die moralische Dimension von kulturell bedingten Handlungen,
4. Konfrontation mit moralischen Konflikten und ethnischen Ansprüchen.

Dabei spricht Schier verschiedene Argumente an, welche mit der Dimension des kulturellen Lernens verknüpft sind. Zum einen kann das kulturelle Lernen die Empathiefähigkeit stärken, da bei literarischen Texten eine emotionale Ebene angesprochen werden kann. Des Weiteren stellt eines der Lernziele das Erkennen des ästhetischen Aspekts der Sprache und das Lernen mit den verschiedenen Sinnen dar, für welches Schier (2014) verschiedene Beispiele gibt.

Insgesamt lassen sich folgende Arten erkennen, wie die in den vorherigen Punkten genannten Autoren vorschlagen, literarische Texte zu verwenden:

- Bewusstwerdung, Sensibilisierung (für) und Reflexion kulturelle(r) Muster und moralische Dimensionen dieser,
- Vertiefung bzw. Veränderung der Weltvorstellungen,
- Reflexion über Sprache (Sprache als Symbolsystem, mit dem Bedeutung geschaffen und kommuniziert werden kann),
- Erkennen ästhetischer Aspekte von Sprache,
- Lernen mit allen Sinnen (dramaturgische u.ä. Tätigkeiten).

Schier (2014: 8) verweist aber auch auf die Schwierigkeiten, im institutionellen Kontext Raum und Zeit für das „Entwickeln und Erproben eigener Ideen“ (ebd.) zu finden. Sie beschreibt, dass dies vor allem mit dem „Verweis auf Lehrpläne, Prüfungsordnungen u.ä. abgetan oder belächelt“ (ebd.) wird. Das ästhetische Lernen, welches u. a. auch mit Literatur passieren kann, ist schwer in ein klares Lernziel zu verpacken, wie auch Kirchner feststellt: „Die Zweck- und Zwanglosigkeit des Ästhetischen widersetzt sich einem nur auf Nutzenanwendung zielenden Lernbegriff.“ (Kirchner 2006: 29)

Diese kritische Perspektive auf das aktuelle Bildungszenario lässt sich auch mit den Begriffen ‚Bildung‘ und ‚Ausbildung‘ verknüpfen, wie Schier (2014: 3) bemerkt:

Realität ist derzeit ein pragmatisches Bildungsverständnis, das sich – nicht nur beim Erwerb einer Fremdsprache – u.a. in der Standardisierung von Bildungsinhalten und deren Reduzierung auf abprüfbare Kompetenzen zeigt.

Damit stellt sie auch die Frage nach dem Bildungsauftrag, welchen Lehrende haben, sowie der Persönlichkeitsbildung und bringt einen Beitrag zur Förderung ästhetischer Kompetenzen im Bereich DaF. Schier (ebd.) hebt besonders die ästhetische Bildung mithilfe der Arbeit mit Literatur hervor. Ästhetische Kompetenzen, welche laut Schier auch in der Arbeit mit Literatur gefördert werden können, tragen ebenso zu individuellen und kulturellen Lernprozessen

bei, sind in der Lage, Reflexionen darüber zu initialisieren und sind für die Sprachentwicklung profitabel (ebd.: 4).

Aus der Perspektive der Transferforschung sagt Rittelmeyer (2012: 20), ästhetische Bildung fördere „eine Reihe von Kompetenzen (wie Kreativität, flexibles Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, akademische Leistungsfähigkeit oder emotionale Intelligenz)“. Schier spricht ebenfalls das Lernen als Möglichkeit zur Lebensbewältigung an, aber auch, dass dieses einen wichtigen Teil der Wahrnehmung des Individuums ausmacht und dementsprechend die einzelne Person aktiv ihre Wahrnehmung mitgestaltet.

2. 3. 6 Literarische Texte als Beispiel für Funktion von Sprache als Symbolsystem

Die stetige und ständige Veränderung der Weltordnung, mitbedingt durch die Globalisierung, verändert auch die Bedürfnisse und die Anforderungen an Teilnehmern/Individuen des Systems. Die kulturell-nationalen Grenzen werden undeutlicher und die komplexe und kommunikative Vernetzung der Gesellschaft wird immer dichter. Multikulturelle sowie multilinguale Lerner sind immer öfter auftretende Phänomene.

Sprache kann in diesem Sinne auch nicht von der Gesellschaft getrennt werden. Sie ist Teil der Gesellschaft und gibt dadurch den Individuen die Möglichkeit, das Gegenteil zu verstehen und an der Gesellschaft teilzunehmen und teilzuhaben, wie aus dem UNESCO-Bericht 2004 hervorgeht, welcher sich auf Alphabetisierung und damit im Besonderen auf L1-Lerner der Sprache bezieht:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004: 13)

Zur Integration in eine Sprechergemeinschaft sind diese Fähigkeiten beziehungsweise Fertigkeiten allerdings genauso wichtig für Fremdsprachenlerner, welche sich in eine andere als ihre muttersprachlichen/ausgangssprachlichen Sprechergemeinschaft(en) integrieren möchten, um eben diese auf all diesen Ebenen begreifen zu können und in diese zu partizipieren.

Dies impliziert auch, dass es nicht länger reicht, den Lernern die Bedeutungen vorzugeben: Laut Claire Kramsch (2006: 251) ist es auch wichtig, den Lernern den Prozess der Bedeutungsbildung zu verdeutlichen:

It is no longer appropriate to give students a touristlike competence to exchange information with native speakers of national languages within welldefined national cultures. They need a much more sophisticated competence in the manipulation of symbolic systems.

Für Kramersch ist dabei besonders wichtig, dass Lerner mit Symbolsystemen, welche unter anderem auch Sprachsysteme darstellen können, umgehen und zwischen diesen operieren können. Es handelt sich dabei um eine Art Metakompetenz, welche sich eben nicht auf bestimmte Symbolsysteme bezieht, sondern auf alle Systeme und auch auf alle funktionalen Ebenen von Sprache. Dabei liegt der Fokus auf der Form der Sprache und ihren sozialen Implikationen.

Die Autoren Dobstadt und Riedner gehen ebenfalls von Sprache als ein komplexes symbolisches System aus, welches sich auch auf sich selbst beziehen kann und so Metareflexionen ermöglicht. Dem Lerner kann durch das Lernen einer Fremdsprache klar werden, dass es nicht immer Eins-zu-Eins-Beziehungen zwischen der L1 und einer anderen Sprache gibt. Dadurch kann auch deutlich gemacht werden, dass Sprache mehr ausdrückt als gesagt wird und auch mehr Kommunikation stattfindet als der Sender beabsichtigt. Eine Sensibilisierung für solche Phänomene kann unter anderem durch das Prinzip der ‚Symbolischen Kompetenz‘ erfolgen (vgl. Kramersch/Huffmaster 2008). Sprachproduktion sowie -rezeption sind nie abgeschlossene Systeme, wie auch das Symbolsystem als solches nie ein abgeschlossenes System darstellt. Woraus sich ableiten lässt, dass auch im FSU, in welchem die Lerner die Sprache erlernen möchten, die oben genannten Prozesse verstanden werden müssen.

Diese Fähigkeit des Lernalers, mit Ambiguität bzw. Mehrdeutigkeit umzugehen und bedeutungsbildende Prozesse zu verstehen, findet sich zumindest ansatzweise in der Kann-Beschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), des Niveaus C2 wieder (Hervorhebungen der Autorin):

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten **feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen**. (<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>)

Um sich „genau“ auszudrücken und auch „bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen“, muss man ein Mindestmaß an Kenntnis haben, wie bedeutungsbildende Prozesse funktionieren.

Die Umsetzung der neuen Ziele des Fachs ‚Deutsch als Fremdsprache‘ sehen Autoren in verschiedenen Ansätzen, jedoch alle u.U. im Zusammenhang mit literarischen Texten. Claire Kramsch hebt dabei die Vorteile der Arbeit mit Literatur wie folgt hervor:

Durch die Arbeit mit Literatur kann in den Vordergrund rücken, was durch den kommunikativen Ansatz vielerorts [...] an den Rand gedrängt worden ist: die symbolische Form. Der Wunsch nach sinnträchtigem Inhalt (meaningful input) hat dazu geführt, dass in den letzten dreißig Jahren im Fremdsprachenunterricht die Form in all ihren (grammatikalischen, lexikalischen, pragmatischen, genrebezogenen, poetischen, ästhetischen) Aspekten vernachlässigt worden ist. Aber letzten Endes kann Sinn nur durch Form konstruiert und vermittelt werden. Genau dies hat uns die Literatur immer schon gelehrt. (Kramsch 2011: 40)

3. Methodische Umsetzung

Wie schon zu Beginn erwähnt, soll die Frage nach der Rolle und Funktion literarischer Texte im FSU anhand der Untersuchung von Lehrwerken erfolgen. Eine der gängigsten Vorgehensweisen ist die Lehrwerkanalyse, welche in der folgenden Abbildung besonders anschaulich begründet ist.

3.1 Lehrwerkanalyse und Schlussfolgerungen

Die Lehrwerkanalyse ist deshalb so interessant, da diese aus der Beschaffenheit, Textauswahl und Textgestaltung des Lehrwerks viel Aufschluss über die Lehrmethoden gibt, was sich besonders gut in der folgenden Grafik (Neuner/Hunfeld 1993: 17) zeigt.

In LEHRMETHODEN werden formuliert:	In LEHRWERKEN erkennt man Methoden besonders gut an:
<ul style="list-style-type: none">– Lehrziele Was gelehrt werden soll (Lehrstoffe) Dabei werden berücksichtigt:<ul style="list-style-type: none">– übergreifende gesellschaftliche und pädagogische Vorgaben– Befunde der Fachwissenschaften (Linguistik; Landeskunde; Literatur- und Textwissenschaft)– Lehrverfahren / Unterrichtsprinzipien Wie gelehrt werden soll (Unterrichtsprinzipien) Entwickelt werden unter Berücksichtigung der Befunde der Lerntheorie Vorschläge zu:<ul style="list-style-type: none">– Unterrichtsgliederung– Unterrichtsformen– Unterrichtsmedien– Unterrichtsorganisation	<ul style="list-style-type: none">– Texten Textauswahl Textgestaltung
	<ul style="list-style-type: none">– Grammatik Auswahl und Abfolge Darstellung
	<ul style="list-style-type: none">– Übungen Übungstypen Übungsphasen Übungssequenzen
	<ul style="list-style-type: none">– Lektionsaufbau Einführung Übung/Festigung Systematisierung Anwendung/Transfer
	<ul style="list-style-type: none">– Lernprogression Aufgliederung des Lernstoffes Verschränkung/Kombination der Lernziele

Abb.: Zusammenhang zwischen Lehrmethoden und Lehrwerken (Neuner/Hunfeld 1993: 17)

Als „erste Blütezeit“ der Lehrwerkanalyse bezeichnet Rösler (2012: 49) das Ende der 1970er Jahre. Diese erste Blütezeit beginnt mit dem sogenannten „Mannheimer Gutachten“, welches im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland über DaF-Lehrwerke

angefertigt wurde (Engel/Krumm/Wierlacher 1977/1979). Damit wird besonders die Kriteriendiskussion für die Lehrwerkanalyse im Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘ angeregt und es erfolgt eine Analyse nach ebendiesen Kriterien, welche vor allem didaktische Konzeptionen, linguistische Grundlagen und die Themenplanung, wozu auch Literatur und Landeskunde gehören, bewerten (Krumm/Ohms-Duszenko 2008: 1034).

Duszenko (1994: 34f.) hebt hervor, dass es im Sinne der Objektivität besonders wichtig ist, dass bei einer Lehrwerkanalyse Kriterienkataloge verwendet werden, bei welchen es sich grundsätzlich um offene Systeme handelt. Dazu werden einige Grundsätze zur Konzipierung von Kriterienkatalogen entworfen: Es sollen klare und leicht verständliche Fragen gestellt werden und die Kriterien sollen sowohl der Beschreibung als auch der Bewertung dienen.

Nach Engel (u.a. 1979: 7) sollen sich Lehrwerkanalysen an zwei Grundfragen orientieren:

2. Ist das Lehrwerk so konzipiert, dass auch eine unerfahrene Lehrkraft seine Potenzen bzw. Einschränkungen problemlos erkennen kann und genügend Hilfen für die Realisierung der Lehrwerkskonzeption erhält?
3. Entspricht das Lehrwerk dem aktuellen Stand der Wissenschaft (v.a. der Fremdsprachendidaktik)? Wo weist es Defizite auf? Wie sind diese Defizite zu bewerten?

In dieser Arbeit soll im Folgenden dabei ansatzweise versucht werden, sich an der zweiten Frage Engels zu orientieren, da in der Ausarbeitung einige mögliche Funktionen literarischer Texte aus der Fachliteratur betrachtet und daraus mögliche Kriterien für eine Analyse gezogen werden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass es sich zum Teil um sehr neue Richtungen und Perspektiven bezüglich des Umgangs mit literarischen Texten handelt, von welchen nicht erwartbar ist, dass sie sich in den Lehrwerken finden. Des Weiteren orientieren sich viele verwendete Lehrwerke i.d.R. am GER, welcher, wie schon erwähnt, keine bzw. kaum Rezeption von literarischen Texten vorschlägt. Demnach ist das Ziel dieser Arbeit, keine Bewertung oder Kritik an den Lehrwerken auszuüben, da diese nicht unbedingt das Ziel verfolgen (und auch nicht verfolgen können), diesen (bzw. allen diesen) Kriterien zu entsprechen. Vielmehr soll es sich um eine Bestandsaufnahme handeln, in welcher Form in den Lehrwerken literarische Texte genutzt werden und welche Ansätze aus der Fachliteratur etc. zu finden sind bzw. welche Ansätze und Perspektiven für die Verwendung literarischer Texte überhaupt zu finden sind und gegeben werden. Trotz Präsenz dieser Prämissen soll natürlich ein kleiner Exkurs

dahingehend stattfinden, was literarische Texte eigentlich leisten können bzw. könnten. Dies alles in Erwähnung ziehend, kann bei der folgenden Analyse nicht von der Vorgehensweise als Lehrwerkanalyse gesprochen werden, wobei trotzdem versucht werden soll, möglichst transparent vorzugehen und zu diesem Zweck einen Fragenkatalog zu gestalten, an welchem sich die Analyse orientieren soll.

Trotz des Vorhandenseins von Kriterienkatalogen und expliziertem Vorgehen ist darauf hinzuweisen, dass allein durch die Auswahl der Kriterien und in deren Beantwortung schon eine gewisse Subjektivität der Autorin sowie ihr Erfahrungshorizont in die Analyse eingeht.

3. 2 Auswahlkriterien Lehrwerke

Bei der Auswahl der Lehrwerke waren verschiedene Aspekte wichtig. Zunächst war bei der Auswahl wichtig, dass die Lehrwerke die Niveaustufen A1 bis B1 abdeckten, da die Fragestellung darauf beruht, dass die Rezeption literarischer Texte nicht in den Niveaustufen A1 bis B1 des GER als Zielsetzung im Curriculum bzw. Referenzdokument, welches das Curriculum bestimmt, vorkommt. Diese Niveaustufen sollten ebenfalls in denselben Schritten, also jeweils A1, A2 und B1 als Gesamtband pro Niveau, vorgehen.

Durch die Orientierung am GER als Referenzdokument, bewegt man sich i.d.R. im Rahmen der Erwachsenenbildung, was sich eingrenzend auf die Zielgruppe auswirkt. Des Weiteren wurde von einem DaF-Kontext ausgegangen, wobei in diesem Fall, durch die Orientierung an dem Studiengang der Autorin und ihrem Erfahrungshorizont, die Wahl auf den brasilianischen DaF-Kontext fiel. Dabei gibt es besonders in Brasilien, aber auch generell, mehr Lernende, welche sich in den Niveaustufen A1 bis B1 befinden. Es sollte sich dabei um Lehrwerke handeln, welche aktuell in Brasilien verwendet werden. Da es einen sehr großen Pool an DaF-Lehrwerken gibt, welche im brasilianischen Kontext verwendet werden, sollen zum Filtern weitere Kriterien eingeführt werden.

Die ausgewählten Lehrwerke sollten ebenfalls eine große Menge von brasilianischen Deutsch-Lernern abdecken. Um eine größere Menge an Lernern zu erreichen, scheint es sinnvoll, die Verwendung von Lehrwerken im institutionellen Rahmen größerer Institutionen zu fokussieren.

Im institutionellen Rahmen gibt es besonders zwei Möglichkeiten, in Brasilien Deutsch zu lernen. Einerseits in den Universitäten, in welchen an den Sprachenzentren Deutschunterricht gegeben wird, andererseits an den Goethe-Instituten, welche es in den größeren Städten gibt. Am Goethe-Institut in São Paulo wird in den Niveaustufen A1 und A2 mit dem Lehrwerk *studio 21* gearbeitet (vorher *studio d*) und seit Juli 2017 auch im Niveau B1 mit *studio 21* (vorher auch *studio d*). An den Universitäten werden unterschiedliche Lehrwerke verwendet. Silveira (2015: 278) gibt in seinem Beitrag „O livro didático nas aulas de ALE na universidade” in den Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG) an, dass an den folgenden Universitäten in der Ausbildung der Studierenden germanistischer Studiengänge die folgenden Lehrwerke zur Zeit der Abfrage¹⁴ verwendet wurden:

UFMG: DaF kompakt

UFRJ: DaF kompakt, Ziel, Mittelpunkt e Eurolingua

UERJ: DaF kompakt

USP: DaF kompakt

UNESP (Assis): Passwort Deutsch, Menschen

UFPR: Blaue Blume, Aspekte, Erkundungen; extracurricular: Aussichten¹⁵

UFSC: Schritte, Menschen (extracurricular)

UFRGS: Tangram aktuell

UFC: Menschen (bis Niveau B1, extracurricular) ; Tangram (ab Niveau B1)¹⁶

DaF kompakt ist damit das Lehrwerk, welches von den brasilianischen Universitäten (allerdings hatten auf diese Anfrage auch nur 8 von 17 Universitäten geantwortet; die Lehrwerkverwendung an der UFC wurde durch ein Gespräch der ehemaligen DAAD-Lektorin ergänzt (Juni 2017)) am häufigsten verwendet wird. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass es mehr Lernende im extracurricularen Bereich der Universitäten gibt und es soll berücksichtigt werden, dass es sich beim Goethe-Institut ebenfalls um extracurricularen Unterricht handelt. Demnach wurde sich hier für das Lehrwerk *Menschen* entschieden, welches extracurricular von der UFSC, der UFC und der UNESP verwendet wird. Diese Entscheidung begründet sich auch darin, dass in dem Lehrwerk *DaF kompakt* keine literarischen Texte zu finden sind. Dies

¹⁴ Momentan (Stand Juli 2017) wird bzw. wurde eine erneute Umfrage durchgeführt. Leider ist es der Autorin nicht gelungen, mit den zuständigen Wissenschaftlern in Kontakt zu treten.

¹⁵ Die Autorin hat bis Anfang des Jahres 2017 an der UFPR unterrichtet und hat die Information des extracurricularen Unterrichts ergänzt.

¹⁶ Nachträglich informiert von der ehemaligen DAAD-Lektorin der UFC Dr. Hanna Knapp, während der Qualificação am 12.06.2017.

macht die Analyse der Aufgabenstellungen zu literarischen Texten in diesem speziellen Lehrwerk unmöglich.

Ein weiterer Aspekt, welcher beachtet werden sollte, war, dass es sich um ein möglichst aktuelles Lehrwerk handeln sollte, da bei später erschienenen Lehrwerken eine größere Chance besteht, dass aktuellere Tendenzen wissenschaftlicher Theorien und Ansätze mit einbezogen werden. Dieses Kriterium erfüllen beide Lehrwerke.

3. 3 Rolle von Lehrwerken im außerdeutschsprachigen Kontext

Besonders im Kontext des außerdeutschsprachigen Raums erfüllen Lehrwerke eine entscheidende Rolle, da sie fast ausschließlich, zusammen mit dem Lehrenden, den Input bestimmen, welchen die Lerner zur fremden Sprache und Kultur erhalten. Krumm/Ohms-Duszenko (2008: 1030) beschreiben das Lehrwerk im außerdeutschsprachigen Kontext auch als den „zentralen Zugang“ der Lerner zu der fremden Sprache und Kultur. In dieser Funktion bestimmt das Lehrwerk, mit welchen Texten, Situationen und Themen die Lerner konfrontiert werden, falls der Lehrende das Lehrwerk als kurstragend einsetzt, wobei anzumerken ist, dass dies im institutionellen Bereich oft der Fall ist. Silveira (2015: 277) spricht dabei auch im universitären Bereich im studienbegleitenden Deutschunterricht in Germanistik- und Übersetzungsstudiengängen davon, dass Lehrwerke oft die Progression und das Unterrichtsgeschehen während der ersten Semester bestimmen oder zumindest beeinflussen, ohne dass dies jeweils bei der Modul- oder Seminarbeschreibung immer kenntlich gemacht wird. Deshalb kann wohl auch für den extracurricularen Unterricht an den Universitäten angenommen werden, dass das Unterrichtsgeschehen und die Progression von einem Lehrwerk (mit-)bestimmt wird, zumal einige Universitäten auch für den extracurricularen Unterricht ein bestimmtes Lehrwerk angeben.

3. 4 Kriterien des Korpus der Lehrwerkanalyse

Nachdem die Auswahl der Lehrwerke in dem vorherigen Punkt besprochen wurde, soll nun das Korpus für die Lehrwerkanalyse festgelegt werden. Dadurch, dass Lehrwerke, wie vorher schon erwähnt, recht umfangreich sind und aus verschiedenen Medien bestehen, soll hier nur

jeweils das Lehrbuch untersucht werden, da dieses das Leitmedium im Unterricht darstellt (Rösler 2012: 41). Dadurch ist es am wahrscheinlichsten, dass die Texte und deren Aufgabenstellungen, welche sich im Lehrbuch befinden, im FSU behandelt werden, falls das Lehrwerk im FSU kurstragend verwendet wird.

Nach der Entscheidung des Mediums, in dem nach literarischen Texten und deren Aufgabenstellungen gesucht werden soll, ist es nun wichtig zu definieren, was im Folgenden unter literarischen Texten verstanden werden soll. Als wichtig scheint die Autorin hier zu berücksichtigen, dass sich viele Annäherungen an die Definition des Begriffs ‚Literatur‘ finden, welche sich nicht selten widersprechen. In den vielen Versuchen der Definition des Begriffs der ‚Literatur‘ spiegeln sich – auch aus der Sicht der Autorin – vor allem zwei Dinge wider: Erstens, dass in diesem engen Rahmen keine ausreichende oder gar umfassende Antwort auf die Frage nach einer Definition von ‚Literatur‘ gegeben werden kann. Zweitens, dass es unmöglich ist, eine allgemeine Definition zu finden, welche von allen Wissenschaftlern (oder auch Menschen) akzeptiert werden könnte, was u.a. daran liegt, dass die Definition in der Perspektive des Betrachters liegt. Deswegen soll im Folgenden versucht werden, eine Arbeitsdefinition zu geben, welche in keinster Weise Anspruch darauf erhebt, vollständig zu sein. Dies soll allerdings natürlich nicht willkürlich erfolgen, sondern sich an bereits bestehende Überlegungen orientieren.

Bredella (1989b: 46) definiert den Begriff Literatur als „alles Geschriebene, Untersuchungsgegenstand der Literaturwissenschaft“, wobei die Literaturwissenschaft als Teil der Kulturwissenschaft gesehen wird bzw. werden kann und auch der Kulturwissenschaftsbegriff als erweiterter allgemeiner Kulturbegriff steht. Deshalb sind in diesem Begriff auch Texte des DaF-Bereiches ‚Landeskunde‘ wie beispielsweise Zeitungsartikel und Interviews.

„Alles Geschriebene“ scheint hier eine nicht eng genug gefasste Definition, weshalb weitere Kriterien notwendig sind. Stilistische Kriterien seien schwierig, so Koppensteiner/Schwarz (2012: 11), da nicht alle literarischen Texte dieselben Kriterien aufweisen. Bredella (1989b: 46) behauptet, dass der „erfolgreichste Versuch“, ‚literarische Texte‘ zu definieren, der ist, diese als fiktionale Texte zu beschreiben, wobei die Fiktionalität als solche kein Textmerkmal darstellt, sondern sich dieses durch eine „bestimmte Lesereinstellung“ definiert. Allerdings hebt Bredella auch die Problematik der weitverbreiteten Negierung des Fiktionalitätsmerkmals hervor. Diese resultiert daraus, dass eigentlich alle Texte fiktional sind, da jeder seine ganz eigene Realität konstruiert, da keine allgemein zugängliche Wirklichkeit existiert

(ebd.: 47). Trotz der Problematik des Fiktionalitätsmerkmals, soll dieses zusammen mit dem Merkmal der schriftlichen Form in dieser Arbeit ausschlaggebend für die Definition literarischer Texte sein.

Des Weiteren ist bei der Definition ‚literarischer Texte‘ ebenfalls Eagleton (2012: 1-18) zu nennen. Eagleton beantwortet die Frage „Was ist Literatur?“¹⁷ so, dass er sagt, dass dies mit der Art der Betrachtung zusammenhängt, welche i.d.R. davon gesteuert ist, dass „bestimmte Leute aus bestimmten Gründen in einer bestimmten Zeit“ (Eagleton 2012: 12f.) z.B. etwas zu einem ‚literarischen Kanon‘ deklariert oder bestimmt haben, was „gute“ Literatur ist, was „schlechte“ Literatur ist oder auch festgelegt haben, was nicht als Literatur bezeichnet wird. Eagleton (2012) beschreibt auch die Flüchtigkeit des Begriffes: Was heute als historisches Werk gelesen wird, könnte morgen als literarisches gelesen werden. Was Literatur ist und ausmacht, wird also von bestimmten Menschen aus bestimmten Gründen festgelegt und dann von anderen Menschen als solches rezipiert und wahrgenommen.

Dabei sollen im Folgenden zur Auswertung und möglichst trennscharfen Definition nur Texte als ‚literarische Texte‘ gewertet werden, welche dem Rezipienten als solche möglichst klar erkennbar sind. Als ‚fiktional‘ sollen dabei die Texte verstanden werden, welche für den Rezipienten eindeutig fiktional sind. Dabei wird einerseits die Einführung der Lehrwerke als literarische Texte in der Aufgabenstellung gewertet, also wenn im Lehrwerk für den Lernenden in der Aufgabenstellung klar erkennbar ist, dass es sich um einen literarischen Text handelt, indem Worte wie „Roman, Gedicht, Lied, Autor“ in der Aufgabenstellung oder Hinführung fallen, womit die Lehrbuchautoren diese auch als literarische Texte deklarieren und somit im Sinne Eagletons (2012) zu den „bestimmten Menschen“ werden, die aus bestimmten Gründen (i.d.R. deshalb, weil das schon jemand vor ihnen genauso gemacht hat) diese Texte als „literarisch“ deklarieren und damit die Betrachtung dieser durch die Lernenden, welche in diesem Fall die Rezipienten darstellen, beeinflussen. Andererseits soll auch die Darstellung der (literarischen) Texte mit einbezogen werden: Wenn es sich bei der Darstellung der Texte um eine Beschreibung handelt, welche für einen erwachsenen Lernenden¹⁸, von dem ausgegangen wird, dass er z.B. mit dem Kontext „Lyrik“ schon einmal in Berührung

¹⁷ In seiner Einführung in die Literaturtheorie.

¹⁸ Da sich die Analyse im Kontext durch die Auswahl der Lehrwerke in der Erwachsenenbildung bewegt.

gekommen ist, durch die Form und/oder visuelle Darstellung im Lehrwerk klar wird, dass es sich beispielsweise um ein Gedicht handelt.

Davon abgesehen, soll sich durch die Merkmale der Fiktionalität und der Literarizität aus der Perspektive der Lerner an den Begriff der ‚literarischen Texte‘ angenähert werden, wobei sich die Frage stellt, was für den Lernenden das Kriterium für Fiktionalität darstellt. Von Lehrbuchtexten wird häufig erwartet, dass sie oft nicht die Realität darstellen, also Texte aus dem deutschsprachigen Raum und dessen Alltag (wenn man das überhaupt so bezeichnen kann) darstellen, sondern von den Lehrbuchautoren gemacht und dadurch natürlich ebenfalls fiktionale Texte darstellen. Allerdings soll hier davon ausgegangen werden, dass die Lernenden, die so vom Lehrwerk deklarierten „Reportagen“, „Artikel“ und „Statistiken“ etc. als solche wahrnehmen, allerdings andere Medien, wie Filme, welche keine Dokumentationen darstellen oder Liedtexte i.d.R. als fiktionale Geschichten/Texte begreifen und diese in dieser Form rezipieren.

Dies soll durch klar fiktionale Texte, solange mit der Geschichte als solche gearbeitet wird, erweitert werden. Dazu gehören ebenso Comics, (für Lernende klar erkennbare) Geschichten/fiktionale Erzählungen bzw. fiktionale narrative Texte, Liedtexte, welche medial schriftlich und mündlich in Lehrwerken vorkommen, welche ebenfalls in den Korpus mit aufgenommen werden. Es handelt sich somit um einen erweiterten Literaturbegriff.

Bei dem Begriff „literarische Texte“ und dessen Abgrenzung soll das Kriterium der Authentizität der literarischen Texte keine Rolle spielen. Die Texte müssen also nicht von Muttersprachlern für Muttersprachler in einem konkreten Kommunikationskontext geschrieben sein, um als literarische Texte im Sinne der Arbeitsdefinition anerkannt zu werden. Allerdings soll das Kriterium der Authentizität der untersuchten literarischen Texte selbstverständlich bei der Analyse betrachtet werden, da authentische Texte immer reale kommunikative Sprachhandlungen darstellen. Es wird hier davon ausgegangen, dass die DaF-Lernenden authentische Texte nach der Definition eher als Teil einer sprachlichen Wirklichkeit wahrnehmen als Texte, welche speziell für den Fremdspracherwerb entwickelt wurden.

3. 5 Forschungsinteresse/Forschungsfragen

Bei der folgenden Analyse soll zunächst betrachtet werden, ob literarische Texte in den DaF-Lehrwerken vorkommen. Der Einsatz literarischer Texte in den Niveaus A1 bis B1 wäre vor allem interessant, da die Rezeption literarischer Texte im GER erst ab der Niveaustufe B2 gefordert wird. Dies wirft wiederum die Frage auf, welche Ziele mit der Verwendung von literarischen Texten im Lehrwerk verfolgt werden bzw. vielleicht auch, ob überhaupt deutlich wird, warum literarische Texte in dem Lehrwerk verwendet werden und nicht Texte, welche Sachinhalte o.ä. darstellen sollen.

Um diese Fragen beantworten zu können, oder sich diesen zumindest anzunähern, sollen diese in folgende kleinschrittigere Fragen eingeteilt werden. Dies soll vor allem dazu dienen, die übergeordneten Fragen greifbarer beantworten zu können. Zu den Zielen der Verwendung soll auch die Perspektive, die den Lernenden zu dem Text vermittelt wird, also ob der literarische Text z.B. kontextuell verortet wird, gezählt werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass der Kontext von den Autoren als relevant angesehen wird – bei diesem speziellen Text. Dabei ist ebenfalls interessant, ob der literarische Text mit weiteren Medien wie beispielsweise Sachtexten, Fotos, Bildern oder Filmen in Verbindung gebracht wird und wie dieser visuell im Lehrwerk dargestellt wird.

Einige Autoren (u.a. Rösch und Koppensteiner/Schwarz) gehen davon aus, dass literarische Texte von Anfang an in den Lernprozess integriert werden können, was im Kontrast zu den Vorschlägen des GER steht, der literarische Texte für Anfängerniveaustufen nicht vorsieht. Deshalb soll in den Lehrwerken untersucht werden, ob quantitative Unterschiede in den Niveaustufen der untersuchten Lehrwerke gefunden werden können, was die Verwendung literarischer Texte betrifft. Dies könnte darauf hindeuten, dass davon ausgegangen wird, dass Lernende in höheren Niveaustufen besser mit literarischen Texten umgehen können.

Daraus ergeben sich die folgenden übergeordneten und etwas detaillierteren Fragen zu der Betrachtung der Lehrwerke:

1. Welche Rolle spielen literarische Texte in dem Lehrwerk? Wie viele explizite literarische Texte lassen sich im Lehrwerk finden? Welche literarischen Textsorten sind zu finden?
2. Werden die literarischen Texte kontextuell verortet?
3. Welche Funktion haben die Aufgabenstellungen? Welche Ziele werden mit der Verwendung von literarischen Texten verfolgt?

4. Lassen sich Unterschiede zwischen den verschiedenen Niveaustufen feststellen?

Anhand dieser eher übergeordneten Fragen soll nun ein Kriterienkatalog zur Untersuchung der Lehrwerke entworfen werden.

3. 6 Kriterienkatalog der Analyse

Der Kriterienkatalog, der ja auch, wie in dem Mannheimer Gutachten betont wird, besonders wichtig ist, um so objektiv wie möglich bei der Analyse vorzugehen, soll im Folgenden dargestellt werden. Diese Fragen sollen auch zur Normierung der Analyse beitragen. Die Erstellung dieses Katalogs sollte vor der Sichtung des Materials erfolgen. Der Fokus der Fragen soll darauf liegen, die zentralen Forschungsfragen zu beantworten, wobei dazu Unterfragen gebildet wurden, mithilfe deren die in Punkt 3.5 gestellten Fragen näher betrachtet werden sollen.

Bei der Konzipierung der Fragen als solche wurde versucht, darauf zu achten, dass diese klar gestellt sind und möglichst alle Eventualitäten der Verwendung literarischer Texte abdecken.¹⁹ Dadurch soll gewährleistet werden, dass durch die Beantwortung der Fragen auf die möglichen Funktionen geschlossen werden kann und/oder gewisse Funktionen ausgeschlossen werden können. Dabei wurden die verschiedenen Kriterien und Parameter beachtet, welche vorher der Fachliteratur entnommen wurden.

Kriterienkatalog der Analyse

1. Welche Rolle spielen literarische Texte in dem Lehrwerk?

Sind literarische Texte in dem Lehrwerk präsent?

Wo/in welchen Teilen des Lehrwerks sind sie zu finden (als Ergänzung oder Hauptteil des Kapitels)?

Wie viele literarische Texte sind pro Niveaustufe zu finden?

Wie viele Aufgaben gibt es pro literarischen Text? (Umfang der Aufgabe?)

Welche literarischen Textsorten/-gattungen sind zu finden?

Welche Länge haben die Texte durchschnittlich?

2. Welche Funktion haben die Aufgabenstellungen?

Sind die Aufgabenstellungen rezeptiv, rezeptiv-produktiv oder produktiv gestellt?

Wird die Form und/oder der Inhalt thematisiert?

¹⁹ Dabei kann es manchmal vorkommen, dass sich die Fragen ähnlich sehen.

Wird dem Text ein klarer Inhalt zugeschrieben?
 Wird auf Stilmittel/Textgattungen hingewiesen?
 Sollen Assoziationen bei den Lernern geweckt werden?
 Werden bestimmte Verhaltensweisen/Sachverhalte erklärt?
 Wird der Text mit anderen Texten in Zusammenhang gestellt (wie z.B. Sachtexten)?
 Wird der Text mit Bildern gezeigt?
 Werden neue Grammatikphänomene oder neuer Wortschatz eingeführt (also eine Art klassische Methode)?
 Soll der Text laut vorgelesen werden? Dramaturgisch performt werden?
 Geht es um metasprachliche Reflexion?
 Geht es um Fremd- und/oder Eigenverstehen?
 Werden kulturelle Muster einbezogen?
 Entstehen Irritationsmomente?
 Sind die Aufgabenstellungen auf Verstehenssicherung ausgelegt?

3. Kontextualisierung

Werden die Texte mit oder ohne Kontext (Autor/Jahr/Stadt/Land) eingeführt?
 Spielt der Kontext eine Rolle in der Aufgabenstellung?
 Spielt die Textgattung eine Rolle in der Aufgabenstellung?
 Wird der Text mit anderen Texten in Zusammenhang gestellt (wie z.B. Sachtexten)?
 Wird der Text mit Bildern gezeigt?

4. Lassen sich Unterschiede innerhalb der verschiedenen Niveaustufen feststellen?

Ergibt sich in den Niveaus eine Veränderung der Quantität und Qualität der Verwendung von literarischen Texten?

Dabei sollen die Funktionen der Aufgaben, die von den Lehrwerkautoren ausgewählte Literatur bzw. Textsorten und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Niveaustufen zum Abschluss der Analyse des jeweiligen Lehrwerks zusammenfassend in Teilkapiteln besprochen und kategorisiert²⁰ werden.

Da die Zielgruppe und die Zielsetzungen des Lehrwerks auch aussagekräftig darüber sein können, wie das Lehrwerk mit literarischen Texten umgeht oder welche Perspektive es auf Sprache und das Sprachenlernen hat, soll dies zu Beginn der jeweiligen Analyse Beachtung finden und kurz skizziert werden. Davon abgesehen, soll ebenfalls auf den Aufbau des Lehrbuchs eingegangen werden, um anschließend bei der Analyse einordnen zu können, wo literarische Texte zur Verwendung vorgeschlagen werden und was für ein Stellenwert sich für diese Texte im Lehrwerk bzw. Lehrbuch daraus ergibt.

²⁰ Diese Kategorisierung wird induktiv erfolgen, kann aber deduktiv eingeordnet werden.

4. Analyse

4. 1 Lehrwerk *studio 21*

4. 1. 1 Zielgruppe und Zielsetzungen des Lehrwerks

Auf der Homepage des Cornelsen-Verlags²¹ wird angegeben, dass sich das Lehrwerk *studio 21* durch die folgenden Punkte auszeichnet:

- Klar gegliederte Übungssequenzen, die Zielaufgaben vorbereiten. Aktives Sprachhandeln steht hier im Mittelpunkt,
- konsequente Vermittlung von Routineformeln und Chunks,
- den Aufbau eines eigenen, subjektiven Lexikons zu den Themen anhand von vielfältigen Wortschatzübungen,
- umfangreiches Hörtraining und Ausspracheschulung,
- Vermittlung aktueller Landeskunde mit interkultureller Perspektive,
- Deutschlernen für Freizeit und Beruf.

Wie aus den zuvor genannten Punkten hervorgeht, fokussiert dieses Lehrwerk das sprachliche Handeln der Lerner, wobei auch die interkulturelle Perspektive eine Rolle spielen soll. Es handelt sich bei dem Lehrwerk um drei bzw. sechs Bände der Niveaus A1 bis B1. Das Lehrwerk ist multimedial gestaltet, wobei, wie schon zuvor beschrieben, hier lediglich näher auf das Lehrbuch eingegangen werden soll, welches ein Medium des Medienverbundes des Lehrwerks darstellt. Dabei orientiert sich das Lehrwerk, wie sein (sogenannter) Vorgänger *studio d*²², an dem GER (vgl. Verlagswebseite). Dabei ist das Lehrwerk, wenn es die komplette Niveaustufe²³ umfasst, in zwölf Lektionen unterteilt. Diese Lektionen stellen jeweils eine Art thematische Einführung auf der ersten Doppelseite dar. Darauf folgen anschließend drei Doppelseiten, bei welchen „aktives Sprachhandeln und flüssiges Sprechen“ im Fokus steht. Dabei sollen Grammatik, Wortschatz und Phonetik behandelt werden, um das Thema und die

²¹ https://www.cornelsen.de/studio_21/1.c.3205805.de zuletzt aufgerufen am 03.07.2017

²² https://www.cornelsen.de/studio_d/ zuletzt aufgerufen am 03.07.2017

²³ Dadurch, dass das Lehrwerk den Niveaus des GER folgen, also A1 komplett und nicht A1.1 und A1.2, ____?. Diese Teilbände werden ebenfalls von dem Verlag herausgegeben, es wurde sich jedoch aus pragmatischen Gründen dafür entschieden, immer die Bücher der kompletten Niveaustufe zu untersuchen.

sprachlichen Aspekte des Themas zusammenzubringen (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2013: 3/ Vorwort). Dieser Teil wird in der folgenden Analyse zur Vereinfachung als ‚Hauptteil‘ bezeichnet, wobei diese Bezeichnung keine Wertung ausdrücken soll. Danach bietet das Buch Übungen an, welche sich für das selbständige Üben der Lernenden eignen. Demnach scheint *studio 21* eines der Lehrwerke zu sein, welches in dem Deutschbuch Übungs- und Kursbuch zu vereinen versucht. Nach jeder dritten Lektion wird in einer optionalen Station „das Gelernte wiederholt und erweitert“ (ebd.). Den Abschluss dieser optionalen Einheit bildet das „Magazin“, welches aus einer Doppelseite besteht und zum „Verweilen und Nachdenken“ (ebd.) anregen soll. In der Beschreibung des Lehrwerks finden sich keine Hinweise darüber, dass literarische Texte im Lehrwerk verwendet werden. Allerdings werden die Themenfelder „Landeskunde“ und die „interkulturelle Perspektive“ hervorgehoben, welche laut theoretischen Überlegungen mögliche vermittelnde Funktionen literarischer Texte darstellen können (siehe Kapitel 2.3.4).

Die Zielgruppe des Lehrwerks sind „Erwachsene ohne Deutsch-Vorkenntnisse, die im In- und Ausland Deutsch lernen“ (ebd.). Es handelt sich bei dem Lehrwerk also nicht um ein adressatenspezifisches Lehrwerk, sondern vielmehr um ein Lehrwerk, welches eine größtmögliche Bandbreite an Handlungskontexten von Erwachsenen abzudecken versucht und demnach die Zielgruppe betreffend wenig spezifisch sein kann. An dieser Stelle lässt sich anzweifeln, dass Erwachsene im In- und Ausland stets dieselben Bedürfnisse und Ansprüche an und im FSU stellen und haben.

Dieses Lehrwerk soll nun zunächst innerhalb der Niveaustufen in den Gesamtbänden A1, A2 und B1 untersucht werden. Anschließend soll ein Vergleich zwischen den Niveaustufen erfolgen, um zu sehen, ob sich unter diesem Gesichtspunkt Unterschiede finden lassen.

4. 1. 2 *studio 21*, Niveaustufe: A1

1. Welche Rolle spielen literarische Texte in dem Lehrwerk?

Zunächst einmal lässt sich sagen, dass sich literarische Texte im Deutschbuch *studio 21* finden lassen. Davon sind fünf literarische Texte Gedichte, während zwei Liedtexte sind. Von diesen fünf Gedichten befinden sich drei im Magazin, welches, wie im vorherigen Punkt schon

genannt, zu dem Ausklang der optionalen Station gehört. Dabei ist auch zu bemerken, dass die Texte, welche sich im Magazin befinden, keine Aufgabenstellungen beinhalten, sie bieten also den Lehrenden die Möglichkeit, mit den Texten zu arbeiten oder dem Lerner die Möglichkeit, diese zu rezipieren, aber bieten in dem Deutschbuch *studio 21 A1* keine Anleitung, wie diese rezipiert werden sollen. Zwei der Gedichte und beide Liedtexte befinden sich in den Hauptteilen der Einheiten.

Dabei sind die literarischen Texte zwischen 13-145 Wörter (Tokens) lang, wobei diese im Durchschnitt 59 Tokens lang sind. Zu vier der literarischen Texte gibt es keine Aufgabenstellung. Bei der Beantwortung, wie viele Aufgabenstellungen es pro Aufgabe gibt, soll kurz auf die von Niewalda/Schmidt/Sakamoto (2016: 632f.) gemachte Einteilung von Aufgabenstellungen, welche diese in dem Bereich der Fertigkeit ‚Hören‘ vornehmen, in die Typen von Aufgabenstellungen: Rezeptiv, rezeptiv-produktiv und produktiv, eingegangen werden.

Nach Niewalda/Schmidt/Sakamoto (2016: 632f.) sind rezeptive Aufgabenstellungen solche, bei welchen die Lernprozesse nicht nach außen nachvollziehbar sind, sondern verstandensorientiert konstruiert sind und die Übungen dem Input dienen. Dazu gehören Aufgabenstellungen wie beispielsweise „Hören Sie das Gedicht/Lied“ und „Lesen Sie...“ oder auch „Hören und lesen Sie...“. Der rezeptiv-produktive Aufgabentyp ist nach dem eben beschriebenen Lernprozess für Lernende und Lehrende kontrollierbar (ebd.). Dies wird durch Aufgabenstellungen wie „Markieren Sie...“, „Identifizieren Sie...“, „Ordnen Sie ... zu“, „Vergleichen Sie...“ etc. erreicht. Dabei wird die Antwort in einen Rahmen eingegrenzt, wie z.B. durch Multiple-Choice-Aufgaben oder Lückentexte und ist meist mehrschrittig (ebd.). Den produktiven Aufgabentyp beschreiben Niewalda/Schmidt/Sakamoto (ebd.) als bestehend aus „Übungen, die eine Interaktion initiieren und einen Transfer ermöglichen, mit offenen, nicht vorgegebenen oder vorhersagbaren Antworten“. Dieser Aufgabentyp soll demnach zum Ziel haben, dass die Lernenden selbständig Output produzieren. Dieser Aufgabentyp ist offen, der Output wird dabei nicht kontrolliert, mögliche Aufgabenstellungen wären: „Raten Sie...“, „Stellen Sie Hypothesen auf...“, „Schreiben Sie...“ etc.

Demnach sollen Aufgabenstellungen, welche z.B. dem rezeptiven Typen angehören, mit der Aufgabenstellung „Hören Sie das Lied und lesen Sie den Text“ als eine Aufgabe gezählt werden, sowie, wenn die Lernenden das Medium rezipieren müssen, um damit arbeiten zu können, so wird diese als rezeptiv-produktive oder als produktive Aufgabe gewertet. Die reine Zählung von den im Lehrwerk angegebenen Aufgabenstellungen, welche in dem

Lehrwerk als solche angegeben werden, reicht in diesem Fall nicht zu der Zählung von Aufgabenstellungen im Rahmen dieser Arbeit. Die Diskrepanz zwischen der Zählung der Lehrwerke entsteht u.a. dadurch, dass diese teilweise mehr als eine Aufgabenstellung pro deklarierte Aufgabe angeben. Hier soll innerhalb der Aufgabenstellungen unterschieden werden. Falls in einer Aufgabenstellung mehr als eine Aktivität angeleitet wird, so wird jede aktivitätsanleitende Aufgabenstellung in diesem Teil einzeln gewertet und untersucht. Aus diesen Prämissen hervorgehend, ergeben sich für das Deutschbuch *studio 21 A1* sieben Aufgabenstellungen auf sieben literarische Texte. Bei der Darstellung der Aufgabenstellungen sollen zur Vereinfachung jeweils alle Aufgabenstellungen zusammengefasst werden, welche sich auf denselben Text beziehen. Welche Funktionen von literarischen Texten diese Aufgabenstellungen begünstigen, soll im folgenden Teilkapitel beleuchtet werden.

2. Welche Funktion haben die Aufgabenstellungen?

Im Deutschbuch *studio 21 A1* sind folgende Aufgabenstellungen zu den literarischen Texten des Korpus der Arbeit zu finden:

1. Ich hatte keine Zeit. Präteritum von haben. Hören Sie das Gedicht und lesen Sie laut. (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2013: 96)
2. Aussprache l und r. Hören Sie und sprechen Sie nach. (ebd.: 150)
3. Ab in den Süden – ein Sommerhit. Hören Sie das Lied und lesen Sie den Text. Welche Wörter sind für Sie Urlaubswörter? Markieren Sie. (In nächster Aufgabe Wörternetz zum Thema Urlaub) (ebd.: 168)
4. Farben und Bedeutung interkulturell a) Hören Sie und lesen Sie mit. b) Welche Bedeutung haben die Farben im Lied? c) Welche Assoziationen haben Sie? (Wörternetze mit Farben) (ebd.: 209)
5. Dichten mit Akkusativpronomen. Schreiben Sie ein Gedicht. (ebd.: 224)

Dabei fällt auf, dass es bei den Aufgabenstellungen viel um sprachliche Reproduktion geht, welche hauptsächlich mündlich erfolgen soll. Von den sieben Aufgabenstellungen ist eine rein rezeptiv („Hören Sie und lesen Sie mit.“), drei rezeptiv-produktiv und drei produktiv. Dabei wäre bei der Aufgabenstellung, welcher der Nummer 5 zugeordnet ist, hervorzuheben, dass das Gedicht in diesem Fall eher als Beispiel für die Lernenden zu dienen scheint. Bei den

Aufgabestellungen 1, 2 und 3 handelt es sich eher um klassische Aufgabenstellungen zu Grammatikphänomenen, Wortschatz und Phonetik. Diese sind also der sprachbezogenen Funktion (literarischer) Texte zuzuordnen. Bei Aufgabenstellung 4 sollen die Lerner assoziieren und es wird zumindest die Möglichkeit offen gelassen, darauf einzugehen, dass Farben unterschiedliche Bedeutungen für Personen haben können, was wiederum durch das Umfeld der Person beeinflusst werden kann (Stichwort: Kulturelle Muster – Bedeutung wird etwas zugesprochen). Dadurch kann besonders in einer heterogenen Lernergruppe eine interkulturelle Erfahrung gemacht werden. Durch die relativ allgemein gestellte Frage in 4b kann auch auf den Inhalt des Liedtextes eingegangen und die Farben mit Emotionen verbunden werden. Durch die Aufgabenstellung 4c wäre in einer heterogenen Gruppe eine Diskussion zu Eigen- und Fremdverstehen (Warum spricht ein Lernender/eine Lernende der Farbe ‚Blau‘ eine Bedeutung wie z.B. Entspannung zu und der/die andere Lernende nicht?) oder auch kulturellen Mustern durchaus denkbar, wobei das Heterogenitätsmerkmal nicht ausschließlich im Sinne von Nationalität und Regionalität gemeint ist, sondern auch die Diversität in anderen Merkmalsbereichen, die diese Heterogenität der Gruppe ausdrücken könnte. Dabei kann auch die Individualität der Lernenden und deren Wahrnehmung hervorgehoben werden. Durch die Frage nach den Assoziationen der Lernenden wird ein Sprachproduktionanlass geschaffen. Dies könnte man wiederum der ersten Ebene des Verstehens nach Bredella (1979) deuten, da das Handeln von dem Rezipienten mit der eigenen Lebenswelt und Vorstellungen abgeglichen und mithilfe dieser gedeutet wird (vgl. Brusch 1985; Bredella 1979; siehe Kapitel 2.3.3).

In der Aufgabenstellung 5 geht es um eine schriftliche Produktion, bei welcher ein Gedicht mit gewissen Textbausteinen verfasst werden soll. Dabei kann das Potenzial erkannt werden, auch die Kreativität der Lernenden zu fordern (wenn auch in begrenztem Rahmen), wobei das Gedicht als solches nicht weiter thematisiert wird, auch nicht als Textsorte oder mit seinen Stilmitteln. Dabei scheint es hauptsächlich darum zu gehen, die reflexiven Verben zu wiederholen. Es handelt also sich um ein grammatisches Phänomen, anstatt wirklich das Ziel zu verfolgen, die Kreativität zu fördern. Diese Aufgabenstellung kann dementsprechend sowohl der Funktion des Sprachproduktionanlasses als auch der sprachbezogenen Funktion zugeordnet werden.

Die Form bzw. Textsorte und Stilmittel etc. werden in keiner der Aufgabenstellungen thematisiert, abgesehen von der Aufgabe „Schreiben Sie ein Gedicht“, wobei bei dieser Aufgabenstellung erwartet wird, dass die Lernenden schon implizit wissen, wie ein Gedicht

aussieht und damit umzugehen wissen, oder zumindest das Beispiel imitieren können. Die literarischen Texte werden ebenfalls inhaltlich kaum thematisiert. Lediglich das Lied „Welche Farbe hat die Welt?“ kann durch Aufgabenstellung b) zur Verständnissicherung beigetragen und in c) mit dem Abgleich der eigenen Vorstellungen der Lernenden weiter vollzogen werden.

Inhaltlich thematisiert werden jedoch keine Verhaltensweisen oder Sachverhalte, es wird aber auch kein klarer Inhalt des Liedes vorgegeben. Des Weiteren werden die Texte lediglich mit der auditiven Komponente verbunden und nicht in einen Zusammenhang mit Sachtexten, Interviews o.Ä. gestellt. Alle Texte werden den Lernenden zusammen mit Fotos oder Bildern präsentiert, ohne diese jedoch zu thematisieren. Es geht ebenfalls weder um metasprachliche Reflexion noch um Irritationsmomente in den Texten. Die Aufgabenstellungen scheinen, abgesehen von 4b) und u.U. c), wenig auf Verständnis und inhaltliche Beschäftigung mit den Texten ausgelegt zu sein.

3. Kontextualisierung

Die literarischen Texte werden in vier von sieben Fällen mit dem Autorennamen eingeführt, wobei anschließend kein Zusammenhang mit dem Kontext der Texte hergestellt wird. Es wird also nicht das Erscheinungsjahr des Textes oder Nationalität des Autors o. Ä. eingeführt, was nicht verwunderlich ist, da der Inhalt der literarischen Texte oder deren Form auch keine große Rolle in den Aufgabenstellungen zu spielen scheint. Der Kontext literarischer Texte spielt ebenfalls keine Rolle in deren Aufgabenstellung, wobei zu erwähnen ist, dass die Texte i.d.R. in den Aufgabenstellungen als „Lied“ oder „Gedicht“ deklariert werden und durch ihre Form auch auf diese Textgattungen schließen lassen. Die Bebilderung der literarischen Texte scheint „thematisch“ zu sein und ist bei den literarischen Texten vorhanden.

4. 1. 3 *studio 21*, Niveaustufe: A2

1. Welche Rolle spielen literarische Texte in dem Lehrwerk?

Bei der Beantwortung der Frage, wie viele literarische Texte im Deutschbuch *studio 21* A2 vorkommen, ist bei einigen Texten die Zuordnung problematisch, weshalb diese näher diskutiert werden sollen. Einige Fälle können dabei aus Sicht der Autorin als umstritten bezeichnet

werden: Auf Seite 18 des Lehrbuchs (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 18) befindet sich ein Text zu der „Arbeitsmigration in Europa“, bei welchem es sich um einen Text handelt, der durchaus eine narrative Perspektive einnimmt und nach einem angegebenen Autoren umformuliert ist, und auch durch Schriftart und visuelle Aufmachung auf einen literarischen Text hindeuten könnte bzw. an einen solchen erinnert. Dies wird allerdings durch den Inhalt, welcher dem Rezipienten durch die Aufgabenstellung „Wer war das? Wissen Sie, wann er gelebt hat?“ als nicht-fiktional, sondern als faktisch dargestellt wird, indem damit impliziert wird, dass diese Person wirklich gelebt hat. Deshalb wurde dieser Text nicht in den Korpus aufgenommen.

Die zweite Problematik der Zuordnung ergibt sich auf Seite 21 (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 21) des Deutschbuchs, bei dem es um einen Wettbewerb des Goethe-Instituts zu dem schönsten deutschen Wort geht, wobei es um klar subjektive Beschreibungen von Menschen zu den verschiedenen Wörtern handelt. Dabei könnte man argumentieren, dass diese von den Rezipienten des Buchs nicht unbedingt als literarisch verstanden werden müssten. Allerdings wird hier ein klarer poetischer Charakter der deutschen Wörter hervorgehoben und verbildlicht. Diese Verbildlichung wird vor allem durch das Foto der Pusteblume im Hintergrund und die verschiedenen Blasen in der Luft verstärkt. Angesichts dieser Merkmale scheint es aus Sicht der Autorin in diesem Falle gerechtfertigt, dass diese Texte in den Korpus aufgenommen werden. Hierbei ergibt sich noch die Frage, ob man diese Texte als einen Text oder eine Textsammlung zählt. Dies soll von Fall zu Fall entschieden werden, je nach Fragestellung, um zu versuchen, die Statistiken nicht zu verzerren.

Im dritten Fall handelt es sich um eine Geschichte auf Seite 124 (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 121) des Deutschbuchs, die von einem Gartenzwerg handelt, welcher die Welt entdeckt. Dies klingt zunächst durchaus nach fiktionalem Material, allerdings wird der Leser durch die Kontextualisierung in Süddeutschland, durch die visuelle Gestaltung, die es mit nüchterner Schrift wiedergibt und die Form, in welcher die Geschichte dargestellt wird, eher auf eine Geschichtserzählung eines Ereignisses hingedeutet, welches wirklich passiert ist. Diese Leseform wird jedoch am Ende der Geschichte etwas aufgelockert und bleibt im Unklaren, dadurch dass aber als Kriterium des Verständnis von fiktionalen Texten vorher so definiert wurde, dass für den Leser die Fiktionalität ersichtlich sein muss, damit dieser den Text auch als solchen rezipiert. Demnach wird der Text in der folgenden Analyse ausgeschlossen. ‚Geschichten‘ oder auch ganz generell narrative Texte sind dabei als Textsorte

ebenfalls problematisch, da sowohl etwas Reales wie ein fiktionaler Gegenstand den Inhalt einer Geschichte darstellen kann. Dies betreffend ist die Geschichte auf Seite 187 (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 187) zu beleuchten. Diese Geschichte könnte ebenfalls als real eingestuft werden. Allerdings wird dem Leser, dadurch dass die Aufgabenstellung ihn dazu auffordert, die Geschichte fertig zu schreiben, klar, dass diese fiktional ist, weshalb dieser Text in den Korpus der Arbeit aufgenommen wird.

Eine weitere Problematik stellen zwei Filminhaltswiedergaben (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 200; 208) dar. Die Autorin geht davon aus, dass Filme i.d.R. fiktional rezipiert werden, wenn diese nicht klar als Dokumentation o.Ä. betitelt werden. Die Inhaltswiedergabe als solche ist zwar nicht als literarischer Text zu sehen, aber dadurch, dass es sich in der Aufgabenstellung um die Geschichte eines Filmes handelt, welche dadurch, dass der Film als fiktionales Medium verstanden wird, klar fiktional ist und damit in den Korpus aufgenommen wird. Dabei könnte man ebenfalls diskutieren, ob Filme mit historischem Kontext dabei aufgenommen werden können.

Außerdem ist auf Seite 161 (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 161) des Deutschbuchs ein Comic zu erwähnen, wobei dieser ebenfalls, dadurch dass er für den Rezipienten klar fiktiv und medial schriftlich erscheint, in das Korpus aufgenommen werden soll.

Nach diesen Vorüberlegungen ergeben sich 26²⁴ bzw. 17 literarische Texte in dem Deutschbuch *studio 21 A2*. Von diesen Texten sind vier Liedtexte, ein Comic, sechs Gedichte, eine fiktionale Geschichte, zwei Filmgeschichten, eine (Fünfzeilen-)Prosa und die zehn poetischen Beiträge zum Thema ‚schönstes deutsches Wort‘ (welches man u.U. unter dem Überbegriff ‚Sprachempfinden‘ verorten könnte). Dabei lässt sich allein durch die Problematik der Einordnung und die verschiedenen Textsorten schon eine größere Diversität feststellen als dies in dem Deutschbuch *studio 21 A1* der Fall war. In der Länge der Texte gibt es ebenfalls Unterschiede: Es sind durchschnittlich 52 Wörter (Tokens) bzw. 80 Wörter²⁵ pro Text.

Diese literarischen Texte sind, wie in der Niveaustufe A1, in verschiedenen Teilen des Buchs zu finden: 20 bzw. elf²⁶ Texte im Hauptteil, ein Text in dem Übungsteil und fünf in der

²⁴ Zehn davon stammen aus der Textsammlung auf Seite 21 des Deutschbuchs, weshalb an dieser Stelle beide Zählungen verwendet werden.

²⁵ Dies hängt von der Zählungsweise der Texte der Textsammlung ab.

²⁶ Dies hängt von der Zählungsweise der Texte der Textsammlung ab.

optionalen Station, wovon vier in dem Magazin zu finden sind. Dabei fällt auf, dass nun der größere Teil in dem Hauptteil der Lektion zu finden ist, wobei immer noch viele Texte, welche sich überwiegend der Textsorte ‚Gedicht‘ zuordnen lassen (vier von fünf Texten), in dem Magazin zu verorten sind. Nun befindet sich die Mehrzahl der literarischen Texte im Hauptteil, was darauf schließen lässt, dass diese eher vom Lehrenden bearbeitet werden, allerdings sind literarische Texte natürlich nicht das Hauptaugenmerk des Lehrwerks. Trotzdem lässt sich feststellen, dass literarische Texte im Lehrwerk präsent sind.

Es finden sich, abzüglich der Aufgaben zur vorherigen Rezeption des Textes/der Audiodatei, 27 Aufgaben zu den Texten. Nun ist interessant, welche Aufgabenstellungen zu finden sind und in welcher Funktion die literarischen Texte verwendet werden.

2. Welche Funktion haben die Aufgabenstellungen?

In dem *Deutschbuch studio 21 A2* findet man folgende Aufgabenstellungen zu den literarischen Texten des Korpus der Arbeit:

1. Das schönste deutsche Wort. a) Lesen Sie die Beispiele und die Begründungen. Warum finden Menschen diese Wörter am schönsten? b) Und was ist für Sie das schönste deutsche Wort? Tragen Sie es in die Sprechblase ein und machen Sie eine Umfrage im Kurs. (Funk/KuhnWinzer-Kiontke 2015: 21)
2. S-Bahn-Impressionen. a) Sehen Sie das Foto an. Was sehen Sie? Was denken Sie? Vergleichen Sie im Kurs. (Einleitung zu dem Text) b) Hören und lesen Sie den Text laut. Wie finden Sie ihn: schön, interessant, traurig, ...? (Danach: Zugfahrt beschreiben in Afg. 2) (ebd.: 52)
3. Reisegedichte. a) Hören Sie die Gedichte. Wie reisen die Tiere? b) Lesen Sie ein Gedicht vor. Achten Sie auf [z], [s] und [ts]. (ebd.: 53)
4. Gedichte lesen und schreiben. a) Hören und lesen Sie das Gedicht. b) Lesen Sie das Gedicht laut und betonen Sie die Verneinung. c) Schreiben Sie Ihr Gedicht. (ebd.: 121)
5. Keine Aufgabenstellung, aber: Was kann man mit Gedichten machen?: Vorlesen, auf CD hören, wichtige Wörter im Wörterbuch suchen, Fragen stellen, in der Muttersprache über sie sprechen, umschreiben, auswendig lernen (ebd.: 125)

6. Endlich wieder in den eigenen vier Wänden. a) Hören Sie das Lied. Was ist dem Sänger wichtig? Markieren Sie. b) Was ist hier richtig? Kreuzen Sie an. c) Beschreiben Sie Ihre eigenen vier Wände. (ebd.: 132)
7. „Dorfkind“ a) Hören Sie das Lied und singen Sie den Refrain mit. Was fällt Ihnen an der Sprache des Refrains auf? Wo fehlen Buchstaben? Wo stehen Buchstaben für ein Wort? b) Dialekt verstehen. Markieren Sie Wörter im Dialekt im Liedtext. Ordnen Sie die hochdeutschen Bedeutungen zu. c) Was finden die Dorfrocker positiv am Landleben? Sammeln Sie im Liedtext. d) Landleben bei Ihnen? Stimmen Sie den Dorfrocker zu? Warum (nicht)? (ebd.: 133)
8. Eine berühmte Dreiecksgeschichte. a) Lesen Sie den Schulbuchtext und sehen Sie die Skizze an. Sammeln Sie Informationen zu den Personen. Erweitern Sie die Skizze im Heft. b) Schreiben Sie W-Fragen zum Text und stellen Sie sie im Kurs. Die anderen antworten. (ebd.: 149) Eine unglückliche Liebe. Schreiben Sie als-Sätze wie im Beispiel. (ebd.: 156)
9. Stellen Sie Ihrer Partnerin/Ihrem Partner die Fragen aus a) und berichten Sie. (ebd.: 161)
10. Die Prinzen: Was soll ich ihr schenken? a) Hören Sie das Lied von der Band „Die Prinzen“ und lesen Sie mit. Vermuten Sie. Wer ist „sie“? Warum will er „ihr“ etwas schenken? b) Was schenken Sie „ihr“? Machen Sie einen guten Geschenkvorschlag. (ebd.: 186)
11. Ein kurzes Grammatikdrama. a) Lesen Sie die Geschichte. Wie geht es weiter? b) Lesen Sie den Lerntipp. Markieren Sie die Verben in der Geschichte in a). (ebd.: 187)
12. Ein deutscher Liebesfilm. Erbsen auf halb 6. a) Sehen Sie sich die Fotos an. Was erwarten Sie von dem Film? Kreuzen Sie an. b) Lesen Sie den Artikel aus einer TV-Zeitschrift. Markieren Sie die Textstellen, die die folgenden Fragen beantworten. (Wer? Was? Wo? Warum? Mit wem?) (ebd.: 200) + Erbsen auf... a) Jakob (J) und/oder Lilly (L)? Notieren Sie und vergleichen Sie mit dem Artikel auf Seite 200. b) (nicht relevant zu der Behandlung der Geschichte) (ebd.: 208)
13. Über einen Film berichten. a) Lesen Sie den Text. Sammeln Sie Informationen zu den folgenden Punkten. (Titel, Hauptrolle, Drehbuch, aus dem Jahr, Regie und Kamera) b) Möchten Sie den Film sehen? Begründen Sie. (ebd.: 208)

14. Keine Aufgabenstellung, aber: Was kann man auf einer Weihnachtsseite machen?!
[...] - Gedichte lesen und Weihnachtslieder singen [...] (ebd.: 236)

Man findet dabei sowohl rezeptive (1) als auch rezeptiv-produktive (11) und produktive (15) Aufgabenstellungen. Wobei die rezeptiven Aufgabenstellungen nur als solche betitelt wurden, wenn sie ohne eine anschließende rezeptiv-produktive bzw. produktive Aufgabenstellung in derselben Teilaufgabe standen. Daran sieht man, dass die Lernenden relativ viel selbst produzieren sollen und weniger Hilfestellung bei der Bearbeitung der Aufgaben durch Multiple-Choice-Aufgaben oder vorgefertigte Sätze bekommen.

Es ist interessant, dass die Lerner sowohl ein Gedicht als auch eine fiktionale Geschichte (fertig) schreiben sollen und dass damit wohl die Produktion „literarischer Texte“ im Miniformat vorgenommen werden soll. Ob jedoch wirklich die ästhetische Wahrnehmung gefördert werden soll, bleibt fragwürdig. Es scheint sich dabei eher um eine Grammatikübung zu handeln und ist dadurch der sprachbezogenen Funktion zuzuordnen.

Es wird auf Textsorten insofern verwiesen, dass in den Teilen des Magazins nun farbige Merk-Kästen zu finden sind, in denen gefragt wird, was man mit Gedichten machen kann. Zudem wird bei der Verwendung des Liedes der „Dorfröcker“ (Afg. 7 oben) auf den Refrain hingewiesen. Das Lesen wird zudem bei den Afg 11 und 12 oben insofern gesteuert, dass gewisse Hauptinformationen aus dem Text gezogen werden sollen, um das Verständnis des Textes zu sichern. Was die Form der Sprache betrifft, so ist die Betrachtung des Liedes der Dorfröcker (Afg. 7) interessant, da hier zwar der Dialekt erwähnt wird, jedoch schlicht ins „Hochdeutsch“ umgewandelt werden soll und nicht die Frage nach dem Grund oder nach der Bedeutung der Dialektverwendung der Dorfröcker thematisiert wird. Demnach wäre es durch das Material in diesem Fall u.U. möglich gewesen, beispielsweise auf kulturelle Muster/Diskurse der Gesellschaft zu dem Thema Dialektverwendung einzugehen, was aber aus durch die Form der Aufgabe nicht gefördert wird. Durch den Vergleich des Hochdeutschen mit dem Dialekt scheinen die Autoren eher darauf abzielen, dass die Lernenden mit Dialekt in Berührung kommen und diesen verstehen können.

In den Afg. 1 und 2 wird mit den Assoziationen und Emotionen der Lernenden gearbeitet, wobei es dabei in Afg. 1 auch um das ästhetische Empfinden geht. Hier ist auch interessant, dass dies eigentlich an Texten gemacht wird, welche den Lernern nicht direkt als liter-

arische Texte präsentiert werden, bei welchen es aber trotzdem um die Erfahrung des Ästhetischen²⁷ in der Sprache geht. Durch die Afg. 1b) wird der Lerner ebenfalls ermuntert, darüber nachzudenken, was er denn als ästhetisch wahrnimmt. Durch die Umfrage, welche im Kurs gemacht werden soll, wird auch das Potenzial geschaffen, über die Sprache zu sprechen. Dies kann dazu beitragen, eine metasprachliche Diskussion im Unterricht zu schaffen. Sprache wird hier zum Gegenstand der Betrachtung, mit Emotionen, Vorstellungen der Lernenden und deren Empfinden von Schönheit der Sprache, weshalb dies wohl am ehesten als ästhetisches Lernen²⁸ zu kategorisieren ist.

Die mündliche Produktion von Gedichten wird ebenfalls hervorgehoben, wobei diese jedoch häufig eher auf Aussprachetraining ausgelegt scheinen, wie beispielsweise in Afg. 3 oben: „Lesen Sie ein Gedicht vor. Achten Sie auf [z], [s] und [ts].“ Dementsprechend sind diese Aufgaben der sprachbezogenen Funktion zuzuweisen.

Generell findet man viele W-Fragen in den Aufgabenstellungen sowie Aussagen, welche als richtig oder falsch identifiziert werden sollen, was wohl zu der Verständnissicherung der Handlung beitragen soll und gleichzeitig darauf hindeutet, dass auch der Inhalt thematisiert wird, besonders bei den Geschichten der Filme und Lieder, weniger bei den Gedichten. Dabei wird zumindest bei Afg. 7 den Dorfrockern eine klare Meinung und Inhalt wie auch bei dem Liedtext von Rio Reisser mit „Was ist dem Sänger wichtig? Markieren Sie“ zugeschrieben. Durch die klare Zuordnung von Inhalt scheint es vor allem um Textverständnis zu gehen, was auf eine sprachbezogene Funktion der Aufgabenstellung hindeutet. Dementsprechend scheint eines der Hauptcharakteristika von Literatur und Sprache als solche, nämlich die Mehrdeutigkeit derselben, keine Beachtung zu finden. Der Text scheint ähnlich wie ein Sachtext behandelt zu werden.

Im Falle der Lieder und Filme werden diese nun auch insofern kontextuell verortet, dass Rio Reisser, die Dorfrockers und die Filme mit den Schauspielern weiter verarbeitet werden und im Fall von Rio Reisser kurz die Biographie skizziert wird und die Dorfrockers in einem Artikel vorgestellt werden, bevor der Liedtext und das Lied als solches behandelt werden. Die literarischen Texte werden also mit anderen Texten in Verbindung gesetzt. Bilder

²⁷ (im Sinne von der Betrachtung der Schönheit)

²⁸ (allerdings nicht im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes)

werden ebenfalls verwendet, wobei diese beispielsweise die Band zeigen oder in Afg. 2 und 3 (oben) in die Szene und zu dem Text hinführen.

Einige der Texte werden zum Training neuen Wortschatzes oder Grammatik genutzt, wie beispielsweise Afg. 4 (oben), in welcher ein Gedicht produziert werden soll, in welchem es um die Verneinung verschiedener Dinge sowie die Betonung der Verneinung geht. Der Inhalt des Gedichtes wird dabei nicht thematisiert, obwohl dies durch seinen politischen Hintergrund, auf welchen später in der Arbeit noch näher eingegangen werden soll, sehr interessant wäre. Durch die Nicht-Behandlung des Kontextes und die Art der Aufgabenstellung, wird das Gedicht zu einer sprachbezogenen Übung degradiert. Auch im Exkurs im Magazin „Was kann man mit Gedichten machen?“ wird erwähnt, dass man „wichtige Wörter im Wörterbuch suchen“ kann. In Afg. 2 geht es ebenfalls mehr um eine phonetische Übung als um den Inhalt des Gedichtes oder seiner Darstellung in gesprochener Form. Bei dieser Art von Aufgabe handelt es sich demnach wieder um Übungen zur sprachbezogenen Funktion.

Themen, die in dem *Deutschbuch studio 21 A2* jedoch nicht im Zusammenhang mit literarischen Texten zu finden sind, sind die Erklärungen von Sachverhalten und/oder Verhaltensweisen sowie die Einbeziehung von kulturellen Mustern. Man könnte sagen, dass es in einigen Aufgaben um Eigen- und/oder Fremdverstehen geht, da z.B. in dem Lied der Prinzen nach dem „Warum?“ der Handlung gefragt wird, wie auch in der Aufgabe 1 (oben) „Warum finden Menschen diese Wörter am schönsten?“ und „Und was ist für Sie das schönste deutsche Wort?“, wobei durch die vorherige Frage auch das „Warum?“ im Raum steht. Man könnte auch sagen, dass es bei der Skizze der Dreiecksgeschichte des Romans „Die Leiden des jungen Werthers“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 149) und den Fragen zu der Geschichte um das Verstehen der Romanfiguren geht. Durch diese Förderung von Eigen- und Fremdverstehen bzw. das Hineinversetzen in andere Figuren/Personen wird „kulturelles“ Lernen gefördert – im Sinne von Toleranz, Sensibilisierung und Umgang mit anderen Perspektiven und Verhaltensweisen.

Die Frage, ob durch die Rezeption der Texte oder durch die Aufgabenstellungen, Irritationsmomente kreiert werden, ist pauschal nicht so einfach zu beantworten. Die Autorin glaubt, dass, falls durch die Texte bei den Lernenden Irritationsmomente hervorgerufen werden, diese Irritationsmomente durch die Aufgabenstellungen eher nicht thematisiert und in den Vordergrund gerückt werden.

Grundsätzlich kann bestätigt werden, dass sich mehr literarische Texte auf der Niveaustufe A2 in dem Lehrbuch finden als in dem Lehrbuch der Niveaustufe A1. Dementsprechend finden sich auch mehr Aufgabenstellungen zu literarischen Texten. Betreffend der möglichen Funktionen der Verwendung literarischer Texte, finden sich, wie in dem Lehrbuch der Niveaustufe A1, Aufgabenstellungen zu der sprachbezogenen und der sprachproduktionsorientierten Funktion von (literarischen) Texten. Im Unterschied zu dem Niveau A1 scheint es in dem Lehrbuch des Niveaus A2 stärker um die ästhetische Betrachtung von Sprache zu gehen. Zudem findet eine etwas intensivere Beschäftigung mit dem Inhalt der Texte und der Figuren in den Texten statt.

3. Kontextualisierung

Viele der Texte werden kontextuell eingeführt, wenn man den Autorennamen als Kontext auffasst. Einige wenige Texte werden mit weiteren Informationen eingeführt, wie beispielsweise die Texte zum Thema „Das schönste deutsche Wort“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2013: 21), welche mit Jahr und Situation, in welcher die Beiträge verfasst wurden sowie dem Autorennamen (und bei Kindern, mit dem Alter dieser) und auch mit der Nationalität des Verfassers. Auf den Kontext wird allerdings danach nicht näher eingegangen.

Bei der Kurzprosa von Elke Erb (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2013: 52) wird vor dem Text ein Foto betrachtet, welches einerseits zur Wortschatzerinnerung und -einführung verwendet werden kann und in die Stimmung einführt. Wobei die Gattung des Textes oder die Tatsache überhaupt, dass es sich um einen literarischen Text handelt, nur durch die Form der Präsentation in dem Buch sowie die Nennung der Autorin zum Ausdruck kommt. Bei den Gedichten von Paul Maar (Schwierige Entscheidung) und von Joachim Ringelnatz (Die Ameisen) (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2013: 53) werden diese durch die Überschrift „Reisegedichte“ eingeführt, welche diese thematisch kontextualisiert. Die Bilder, welche neben den Gedichten lokalisiert sind, zeigen die „Hauptakteure“ der Gedichte. Die Abbildungen scheinen vor allem zur Unterstützung des Verständnisses der Leser gedacht zu sein. Ansonsten wird jedoch nicht weiter auf die Autoren eingegangen. Dabei wird auf die Textsorte ‚Gedicht‘ nicht weiter eingegangen, außer dass sie in der Aufgabenstellung vorkommt. Ähnlich ist dies auch bei dem Gedicht „Der schöne 27. September“ von Thomas Brasch. Das Gedicht wird ebenfalls in der Aufgabenstellung als solches deklariert. Die

Wahrnehmung des Gedichtes als Gedicht wird auch durch die Form der Präsentation im Buch verdeutlicht. Auf Seite 125 werden die Gedichte ebenfalls mit Autor genannt und mit Bildern verbunden, die wohl inhaltlich zu den Gedichten passen sollen. Durch die Form und den Merkkasten „Was kann man mit Gedichten machen?!“ werden diese auch für den Lernernden als ‚Gedichte‘ ersichtlich gemacht.

Bei der Kontextualisierung der Liedtexte kann man nun feststellen, dass die Autoren nicht nur per Name eingeführt werden, sondern dass man zu Rio Reisser und den „Dorfrocker“ noch jeweils ein Foto bekommt und zu Rio Reisser sogar noch eine kleine Biographie (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2013: 140) sowie die Zeit, in der er gelebt hat. Der Liedtext wird auditiv und mit einem inhaltlich passenden Bild untermalt (ebd.: 132), welches auf Seite 140 näher erläutert wird.

Die „Dorfrocker“ werden ebenfalls zeitlich kontextualisiert und durch einen Artikel über die Band vorgestellt. Das Foto der Band und die Band werden der Rezeption des Liedes vorangestellt.

Der Roman Goethes „Die Leiden des jungen Werther(s)“ wird durch einen Schulbuchtext eingeführt, welcher die Handlung des Romans stark vereinfacht wiedergibt bzw. darstellt. Dies wird durch die Thematisierung der Stadt Weimar (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2013: 144) und damit auch durch das Goethehaus und Goethe selbst gemacht (ebd.: 144, 148, 149, 155, 156), aber auch durch das Bild, welches eine Szene des Romans zeigt und den Vergleich zwischen Goethes Leben und der Handlung des Romans. Dabei wird Goethe in einem Sachtext und einem Chat thematisiert und durch den Schulbuchtext auch die literarische Textsorte ‚Roman‘ hervorgehoben. Die Thematisierung dieses Romans ist dahingehend besonders spannend, da dieser Roman eines der Werke Goethes ist, das mit Sicherheit als klassischer deutscher Literaturkanon bezeichnet werden kann und auch eines der Werke darstellt, welches sehr oft im Schulunterricht gelesen wird. Demnach lässt es sich durchaus der Funktion literarischer Texte des „Bildungsgutes“ zuordnen. Gleichzeitig könnte ebenfalls die Überlegung mitspielen, dass es motivierend auf die Lernenden wirken könnte, Goethe im Deutschunterricht zu besprechen, welcher auch weit über die deutschsprachigen Grenzen bekannt ist.

Der Comic auf Seite 161 wird gar nicht bearbeitet, weshalb es auch nicht verwunderlich ist, dass dieser nicht weiter kontextualisiert wird. Dagegen wird der Liedtext der „Prinzen“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2013: 186) zumindest mit den Autoren und einem

Foto präsentiert. Die Geschichte auf Seite 187 scheint von den Lehrwerkautoren erschaffen, was auch durch die Aufmachung der Aufgabe deutlich wird.

Der Film „Erbsen auf halb 6“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2013: 200) wird durch einen Filmartikel mit Bildern eingeführt sowie durch das Filmcover und die Darstellung der Schauspieler kontextualisiert, wobei damit nicht weiter gearbeitet wird. Auch „Margarete Steiff“ wird nicht weiter eingeführt. Dafür wird das Weihnachtslied „Stille Nacht, heilige Nacht“ eingehend mit seiner Geschichte auf Seite 236 eingeführt und damit als „Kulturgut“ gekennzeichnet.

4. 1. 4 *studio 21*, Niveaustufe: B1

1. Welche Rolle spielen literarische Texte in dem Lehrwerk?

Auch für das *Deutschbuch studio 21* B1 lässt sich die Präsenz literarischer Texte bejahen. Insgesamt findet man jedoch nur ein Gedicht und einen Comic. Dafür ist die Einheit 8 des Lehrbuchs zu einem großen Teil dem Roman „Die blauen und die grauen Tage“ von Monika Feth gewidmet, welcher in Teilen (eine Inhaltsangabe und vier Romanauszügen) präsentiert wird. Einheit 9 des Buchs widmet sich ebenfalls einer Geschichte, allerdings einer Filmgeschichte, wobei sich die Aufgaben nur teilweise der Filminhaltsangabe widmen. Trotzdem spielt diese bei der Annäherung an die Handlung eine große Rolle, welche den Lernenden das Thema „Migration“ unterstützend näher bringen soll und in diese eingegliedert wird.

Dabei findet man, wenn man die Romanauszüge einzeln wertet, insgesamt zehn literarische Texte nach der Arbeitsdefinition von ‚Literatur‘. Dabei ist die Textsortenverteilung: Ein Gedicht, ein Comic, eine Romangeschichte (Inhaltsangabe), eine Filmgeschichte (Inhaltsangabe), fünf Romanauszüge. Dabei sind, bis auf einen Romanauszug, welcher sich im Übungsteil befindet und die Romaninhaltsangabe, welche im Einführungsteil lokalisiert ist, alle Texte in den Hauptteilen der Einheiten zu finden.

Die Texte sind durchschnittlich 143 Wörter (Tokens) lang, was sich aus 31 Tokens in dem Gedicht, elf im Comic, 89 in der Inhaltsangabe des Romans, 266, 128, 240, 48 und 191 Tokens in den Romanauszügen und 287 in der Filmgeschichte zusammensetzt.

Es finden sich 36 Aufgabenstellungen zu neun Texten, von welchen eine Aufgabe rezeptiv, 24 rezeptiv-produktiv und elf produktiv eingestuft wurden.

2. Welche Funktion haben die Aufgabenstellungen?

In dem *Deutschbuch studio 21* B1 finden sich die folgenden Aufgabenstellungen zu den, als Korpus bestimmten, Texten:

1. Alles hat seine Zeit. a) Hören Sie das Gedicht von Johann Wolfgang v. Goethe und lesen Sie leise mit. b) Welcher Satz passt zu welcher Zeile? Ordnen Sie zu. (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 19) (Hauptteil, Gedicht)
2. Vergessen?! Sehen Sie sich den Comic an. Wen hat er vergessen? Warum? (ebd.: 37) (Hauptteil, Comic)
3. 2. Eine Geschichte in zehn Sätzen erzählen. a) Sehen Sie sich die Fotos an. Worum geht es wahrscheinlich im Buch? Der Schüttelkasten hilft. b) Sammeln Sie Ideen zu den Fotos und ordnen Sie sie. Erzählen Sie Ihre Geschichte in maximal zehn Sätzen. 3. „Die blauen und die grauen Tage“ a) Was verbinden Sie mit der Farbe Grau, was mit Blau? Berichten Sie. b) Das ist der Titel eines Romans von Monika Feth. Lesen Sie die Inhaltsangabe oben und erklären Sie, was mit blauen und grauen Tagen gemeint ist. 4 Lust zum Lesen? Haben Sie Lust weiterzulesen? Berichten Sie im Kurs. (ebd.: 149) Inhaltsangabe: „Die blauen und die grauen Tage“ a) Markieren Sie in der Inhaltsangabe auf Seite 149 die Ausdrücke 1 - 6. Welche Definition passt? Kreuzen Sie an. (Übungsteil) (ebd.: 157) (Inhaltsangabe des Romans, Einstiegsseiten)
4. In einen Roman einsteigen. 1. Von blauen und grauen Tagen. a) Lesen Sie den Romanauszug. Welche Personen nehmen am Gespräch teil? Kreuzen Sie im Stammbaum an. b) Lesen Sie noch einmal. Was passt zu den Personen aus a)? Ordnen Sie zu und schreiben Sie Sätze. 2. Familienbeziehungen. a) Was ist richtig? Kreuzen Sie an und korrigieren Sie die falschen Aussagen. b) Markieren Sie die Possessivartikel in den Sätzen in a). (ebd.: 150) 3. Welche Aussagen stehen im Romanauszug? Kreuzen Sie an und notieren Sie die Zeile. 4. Mit dem Körper sprechen. a) Was tut man, wenn man...? Recherchieren Sie die folgenden Ausdrücke. Machen Sie mit einer Partnerin/einem Partner die Bewegung bzw. den Gesichtsausdruck vor. b) Welche Bedeutung haben die Ausdrücke aus a).

Recherchieren und notieren Sie die Erklärung. c) Lesen noch einmal den Romanauszug auf Seite 150. Welche Ausdrücke aus a) kommen darin vor? Markieren Sie sie im Text. (ebd.: 151) (Romanauszug, Hauptteil)

5. Interessen und Konflikte. 1. Interessen sammeln. a) Lesen Sie die Romanauszüge 2 und 3 und sammeln Sie Interessen und Wünsche der Familienmitglieder. Der Schüttelkasten hilft. b) Berichten Sie über eine Person Ihrer Wahl. (ebd.: 152) 2. Einen Text nacherzählen. Ergänzen Sie die Satzanfänge und vergleichen Sie. 3. [...] b) Sehen Sie sich das Beispiel an und beantworten Sie die Fragen in einem Satz. c) Unterstreichen Sie den Nebensatz mit *seit* und markieren Sie das Verb wie im Beispiel in b). (ebd.: 153) Arbeit am Romanauszug: Wortschatz. a) Schreiben Sie das Antonym und kontrollieren Sie mit Hilfe des Romanauszugs auf Seite 150. b) Markieren Sie die Verben im Romanauszug und machen Sie eine Tabelle. (ebd.: 157) (Übungsteil) (Romanauszug, Hauptteil)
6. 5. Eine Geschichte vorlesen – Pausen machen. a) Hören Sie zu und markieren Sie die Pausen. b) Lesen Sie den Ausschnitt aus a) laut und machen Sie an allen markierten Stellen eine Pause. Achten Sie darauf, dass Sie zwischen den Pausen flüssig sprechen. (ebd.: 153) (Romanauszug, Hauptteil)
7. Die Lösung. a) Lesen Sie den Romanauszug. Beantworten Sie die folgenden Fragen. b) Hören Sie zu und markieren Sie die Pausen in dem Romanauszug. c) Lesen Sie den Romanauszug laut. Trainieren Sie die Pausen und flüssiges Lesen. (ebd.: 162) (Übungsteil, Romanauszug)
8. 1. Solino – großes Kino! a) Sehen Sie sich die Filmfotos an. Worum geht es vermutlich in dem Film? b) Lesen Sie die Filmbeschreibung. Markieren Sie für jedes Foto eine passende Textstelle. c) Rosa, Romano, Gigi, Giancarlo oder Jo? Ordnen Sie zu und berichten Sie. (ebd.: 168) Der Film „Solino“ a) Beantworten Sie die Fragen mit Hilfe der Filmbeschreibung auf Seite 168. b) Sammeln Sie Schlüsselwörter für jede Person in der Filmbeschreibung auf Seite 168. (ebd.: 176) Eine Geschichte schreiben und präsentieren. a) Wie endet der Film vermutlich? Sehen Sie sich das Foto an und sammeln Sie Ideen. b) Schreiben Sie das Ende des Films und präsentieren Sie es. (ebd.: 169) (Hauptteil, Filmbeschreibung)

Bei der Aufgabenstellung zu dem Gedicht Goethes „Hat alles seine Zeit“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 19) geht es in a) um eine rezeptive Übung und in b) um eine rezeptiv-produktive Übung, in der deutlich gemacht werden soll, ob das Gedicht verstanden wurde. Durch die Zuordnung der Zeilen in b) („Welcher Satz passt zu welcher Zeile?“ (ebd.)), wird den Zeilen ein klarer Inhalt und eine bestimmte (durch das Lehrbuch als richtig eingeschätzte) Deutungsweise unterstellt. Der Inhalt oder die Form des Gedichtes werden nicht weiter thematisiert, weshalb davon auszugehen ist, dass es bei der Aufgabenstellung lediglich um eine „Verständnissicherung“ innerhalb der einzelnen Zeilen geht. Die Gesamtbedeutung des Gedichtes wird dabei auch in gewisser Form dekonstruiert und die Sprache und Syntax des Gedichtes, welche den Lernenden durchaus als ungewöhnlich anmuten könnte, wird nicht thematisiert.

Bei der Aufgabenstellung des Comics, welcher unter der Überschrift „Vergessen?!“ (ebd.: 37) eingeführt wird und vielleicht als Zusammenhang zu dem, auf der Seite oben vorkommenden Thema „Lachen ist gesund“ gesetzt werden sollte, geht es bei den Fragestellungen „Wen hat er vergessen? Warum?“ (ebd.) ebenfalls um die Verstehenssicherung, wobei durch die Frage nach dem „Warum?“ des Vergessens, durchaus eine Interpretationsleistung der Handlung geleistet werden sollte. Diese Interpretationsleistung könnte dahingehend eingeordnet werden, dass Fremdverstehen (wenn auch in kleinem Rahmen) trainiert wird, da die Lernenden sich in die Hauptfigur hineinversetzen müssen, um zu erklären, warum er seine Frau zunächst vergisst. Demnach kann diese wiederum dem Begriff des kulturellen Lernens im Sinne der Förderung von Empathie und das Hineinversetzen in andere Personen zugeordnet werden.

Auf die Rezeption der Inhaltsangabe von Monika Feths Roman „Die blauen und die grauen Tage“ werden die Lerner auf verschiedene Weise vorbereitet, was u.a. anhand der Aufgabenstellungen geschieht. Dabei kann sich durch die Fragestellung „Was verbinden Sie mit der Farbe Grau, was mit Blau? Berichten Sie“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 149) assoziativ mit dem Romantitel vertraut gemacht werden, was dann durch das Lesen der Inhaltsangabe die Vermutungen oder Assoziationen bestätigen kann, oder auch nicht. Dabei fungiert die Erklärung der Lernenden „Was mit blauen und grauen Tagen gemeint ist?“ als produktive Fragestellung, da diese keine Vorgaben zur Beantwortung der Fragestellung macht. Gleichzeitig kann diese Fragestellung einen Sprechanlass in der Lernergruppe bieten. Falls dieser nicht durch diese Frage gegeben wird, so regt die nächste Fragestellung sicher zu

mündlicher Stellungnahme an. Dabei kann die Frage nach den Assoziationen der Lernenden einerseits die kreative Seite ansprechen und diese auch hinsichtlich verschiedener Zuordnungen von Bedeutung und Farbe neugierig machen. Dies wäre dann der Kategorie ‚ästhetische Sprachempfindung‘ zuzuordnen. Andererseits kann es auch hier passieren, dass verschiedene Lernende unterschiedliche Assoziationen zu diesen Farben haben, was vielleicht auch zur Sensibilisierung von Bedeutungszuschreibung, durch die Wahrnehmung vorläufiger Unklarheit der Bedeutungszuschreibung und verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten der Lernenden, führen könnte.

Anschließend wird den Lernenden ein erster Auszug des Romans präsentiert (ebd.: 150). Dabei gibt es in der ersten Aufgabe („Von blauen und grauen Tagen“) zwei rezeptiv-produktive und eine produktive Aufgabenstellungen. Diese scheinen vor allem darauf abzielen, dass sie das Verständnis des Textes sichern sollen und dass zusammenhängend die Handlungen einer Romanfigur geschildert werden soll, was das „Sich-Hineinversetzen“/die persönliche Involviertheit steigern könnte. Damit können diese Aufgaben der Fremdverstehensförderung zugeordnet werden und zählen demnach zur gebildeten Hauptkategorie „kulturelles Lernen“.

In der Aufgabenstellung danach (ebd.: 150 Afg. 3) sowie in Aufgabe 5 (ebd.: 151) wird das Grammatikthema ‚Possessivartikel‘ anhand von Aussagen über die Familienbeziehungen der Romanfiguren thematisiert, was wiederum der sprachbezogenen Verwendung von Texten zugeordnet werden kann. Interessant ist bei Aufgabe 4 (ebd.), dass es in dieser um den semantischen Gehalt verschiedener Gesichtsausdrücke und/oder Gesten geht. Dabei soll in der Aufgabenstellung a) die Geste/der Gesichtsausdruck dargestellt werden, also eine Form von kleiner Theaterdarstellung. Anschließend soll diesen durch die Lernenden mithilfe des Recherchierens eine Bedeutung zugeschrieben werden, welche nicht durch das Lehrbuch vorgegeben wird. Durch diese Aufgabe können die Lernenden zunächst für die vielleicht eher intuitive Beziehung von Gesten und deren Bedeutung sensibilisiert werden. Gleichzeitig können die Lernenden auch die Gesten mit denen vergleichen, welche sie kennen und dies u.U. kontrastieren.

Anhand dieses neuen Wissens, welches mit Gesten und Gesichtsausdrücken auch soziokulturell geprägt ist und unterschiedlich interpretiert werden kann, sollen verschiedene Gesten und Gesichtsausdrücke im Roman wiedergefunden werden. Nonverbalem Verhalten wird demnach eine Bedeutung zugesprochen und die Lernenden werden dafür sensibilisiert.

Dabei scheint entscheidend, dass die Symbol-Bedeutungszuordnung dargestellt wird, die einerseits der Funktion des „kulturellen Lernens“ zugeordnet werden kann, da verschiedene Gruppen ähnliche/gleiche Gesten in unterschiedlichen Bedeutungen einsetzen, andererseits auch der Funktion des Umgangs mit Sprache als System mit Bedeutungskonstruktion und -dekonstruktion.

Zu der Bearbeitung von Romanauszügen 2 und 3 sind in der Aufgabe mit der Überschrift „Interessen sammeln“ (ebd.: 152) zwei Aufgabenstellungen zu finden: Die erste Aufgabenstellung ist eine rezeptiv-produktive, da sie die Arbeitsanweisungen „Lesen Sie...“ und „Sammeln Sie...“ enthält, wobei die letzterwähnte Aufgabe halb offen ist und somit ebenfalls als produktiv angesehen werden kann. In der Aufgabenstellung geht es um die Interessen der verschiedenen Romanfiguren, weshalb durch die Aufgabenstellung das Verstehen der verschiedenen Figuren unterstützt werden könnte und damit auch das Fremdverstehen als solches sowie das „Sich in andere Hineinversetzen“, also allgemein die Funktion des „kulturellen Lernens“. In dem Aufgabenteil b) geht es darum, über eine Person des Romans zu berichten. Dabei sollen ebenfalls Redemittel verwendet werden, welche Wissen und Vermutungen differenzieren. In der Aufgabe „Einen Text nacherzählen“ sollen die halbfertigen Sätze ergänzt werden, weshalb man trotz der Steuerung des Inhalts durch die vorgegebenen Satzanfänge von einer produktiven Aufgabenstellung sprechen kann, da die Form, wie die Lernenden diese ergänzen, verschiedene Möglichkeiten zulässt. Durch diese Aufgabe scheint auch das Verständnis überprüft zu werden, weshalb diese der sprachbezogenen Funktion zugeordnet wird.

Bei der Aufgabe „Eine Geschichte vorlesen – Pausen machen“ (ebd.: 153) geht es um das flüssige Sprechen mit Pausen, was zweischrittig in a) und rezeptiv-produktiv und b) rezeptiv bzw. rezeptiv-produktiv zur Ergebnisüberprüfung geeignet ist. Auch hier kann die Aufgabe durch den klaren Fokus auf Aussprachetraining der sprachbezogenen Funktion zugeordnet werden.

Die Diskussion zur Problemlösung „Wo bleibt Oma Lotte?“, welche durch die Romanauszüge entwickelt wurde, wird in der Aufgabe „Für und Wider: Argumente sammeln und austauschen“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 154) weiter aufgegriffen. Dabei sollen die Lernenden in der Afg. 1 a) die Argumente für und gegen jeden der im Buch vorgeschlagenen Lösungsansätze des Problems finden (es handelt sich also um eine produktive Aufgabenstellung), um dann in b) Argumente mit anderen Lernenden auszutauschen (ebenfalls produktiv). Dabei werden auch Redemittel des „für oder gegen etwas sein“ eingeführt. Durch diese Auf-

gabe wird der Roman (bzw. seine Auszüge) zum Gesprächsanlass. Dabei wäre erwartbar, dass durch diese intensive Auseinandersetzung mit den Argumenten und den verschiedenen Romanfiguren ebenfalls eine Art Identifikationspunkt für die Lernenden geschaffen wird bzw. geschaffen werden kann. Durch die verschiedenen Möglichkeiten, die von dem Lehrbuch gegeben werden, können auch Irritationsmomente entstehen, da verschiedene Möglichkeiten in Ländern wie z.B. Brasilien nicht in dieser Form bestehen oder diese zumindest als schwierig angesehen werden können. Dementsprechend kann diese Aufgabenstellung ebenfalls dem Eigen- und Fremdverstehen und demnach der allgemeineren Kategorie des „kulturellen Lernens“ zugeordnet werden.

In der nächsten Aufgabe sollen die Lerner nun „eine Rolle vorbereiten“ und sich eine Argumentation zu einer der Romanfiguren widmen, Aufgabenstellungen a) und b) sind dabei als produktiv zu bewerten, da die Lernenden selbst etwas entwerfen sollen. Diese in Afg. 2 vorbereiteten Argumente sollen in der Diskussion zu einem Ergebnis zu dem Verbleiben von „Oma Lotte“ kommen. Dabei spielt jeder Lerner eine Rolle, was den Identifikationsmoment mit der Romanfigur noch verstärken kann. Dies stellt in gewisser Weise eine Möglichkeit für die Lernenden dar, kreativ zu werden und in die Rolle der Romanfigur zu schlüpfen. Dies kann durch das Sich-Hineinversetzen der Lerner zum Eigen- und Fremdverstehen beitragen und kann damit der Funktion des „kulturellen Lernens“ zugeordnet werden. Die Lösung des Problems wird sowohl in Afg. 4 durch eine Hördatei dargestellt, wobei in b) nach der Meinung der Lerner gefragt wird („Wie finden Sie die Lösung? Diskutieren Sie im Kurs.“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 154)). Es handelt sich deshalb wieder um eine produktive Aufgabenstellung. Die Lösung wird aber ebenfalls in dem Übungsteil des Lehrbuchs als Romanauszug dargestellt (ebd.: 162). Zu dieser werden jedoch nur Verständnisfragen gestellt in a), welche frei beantwortet werden sollen. Es handelt sich also um eine produktive Aufgabenstellung, welche auf die Verständnissicherung des Textes abzielen scheint. Anschließend sollen in Aufgabenstellung b) die Pausen, welche in der Audiodatei gemacht werden, markiert werden (rezeptiv-produktiv) und anschließend in c) das Lesen mit Pausen und flüssiges Lesen geübt werden, weshalb diese Aufgabe sehr als Ausspracheübung gedacht zu sein scheint. Damit kann diese Aufgabe ebenfalls der Kategorie der sprachbezogenen Funktion zugeordnet werden.

Zu den Romanauszügen und der Inhaltsangabe des Romans gibt es weitere Aufgaben im Übungsteil derselben Einheit. Auf Seite 157 (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 157) wer-

den die Ausdrücke, welche sich in der Inhaltsangabe wiederfinden, thematisiert. Durch Multiple-Choice-Aufgaben (rezeptiv-produktiv) sollen die Ausdrücke von den Lernern durch erneute Rezeption des Textes erfasst/verstanden werden. Es geht dementsprechend einerseits um Wortschatzerwerb, genauer -erschließung, durch die Rezeption des Textes. Andererseits scheint die Funktion der Aufgabe auf Verständnissicherung des Textes aufzubauen, was durch das Explizieren des Wortschatzes erfolgt. Damit handelt es sich auch hier um eine sprachbezogene Funktion der Aufgabenstellung zu dem literarischen Text. Auch in der Aufgabenstellung danach geht es um Wortschatzarbeit, diesmal anhand des Romanauszugs. In a) sollen Antonyme zu Adjektiven gefunden werden, wobei diese Antonyme in dem Romanauszug zu finden sind (rezeptiv-produktiv) und in b) sollen die Verben des Romans in die grammatischen Kategorien ‚regelmäßig‘ und ‚unregelmäßig‘ eingeteilt werden, sowie im Präsens, Präteritum und Perfekt von den Lernern dargestellt werden. Es handelt sich somit bei der Aufgabenstellung um eine klassische Grammatikübung und kann damit wieder der sprachbezogenen Funktion zugeordnet werden.

Auf Seite 159 des Lehrbuchs erfolgt ebenfalls eine Thematisierung von Ausdrücken, welche in den Romanauszügen (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 152) vorkommen. Dabei sollen die Ausdrücke in a) markiert werden, weshalb diese Übung als rezeptiv-produktiv eingestuft werden kann, während in der Aufgabenstellung b) die Semantisierung erfolgen soll, indem die Ausdrücke mit den Erklärungen verbunden werden sollen. Demnach geht es bei beiden Aufgabenstellungen um Wortschatzerklärung, also der Verwendung in sprachbezogener Funktion.

Durch diese verschiedenen Aufgabenstellungen wird der Roman bzw. die Romanauszüge, welche repräsentativ für die Romangeschichte eingesetzt werden, in vielschichtiger Weise bearbeitet bzw. es werden durch das Lehrbuch verschiedene Möglichkeiten zur Bearbeitung dieses gegeben. Im Vordergrund scheinen bei den Übungen jedoch das inhaltliche Verständnis des Textes, Wortschatzübungen (vor allem von bestimmten, eher umgangssprachlichen Ausdrücken) und die Identifikation mit den Romanfiguren zu stehen. Davon abgesehen wird ebenfalls initiiert, dass ein Teil des Romans eigenständig dramaturgisch dargestellt wird und das Grammatikphänomen „Possessivartikel“ thematisiert. Hervorzuheben ist, dass der Roman das Herzstück der Einheit „Generationen“ darstellt und damit eine wichtige Position innerhalb des Buchs mit insgesamt zwölf Einheiten zugeteilt bekommt.

An die Filmgeschichte „Solino“ wird zunächst durch die Betrachtung der Fotos des Filmes herangeführt, indem die Lernenden über die Frage „Worum geht es vermutlich in dem Film?“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 168) nachdenken sollen. Dadurch, dass es sich um eine offene Frage handelt, ist diese Fragestellung als produktiv einzuordnen. Im nächsten Schritt geht es darum, die Textstellen mit den Fotos zu verbinden, es dient also der Verständnissicherung bzw. -überprüfung und damit um die sprachbezogene Funktion. Durch die Arbeitsanweisung „Markieren Sie....“ ist diese als rezeptiv-produktiv einzuordnen. Interessant ist hierbei die Verwendung von den Fotos als Ersatz zum Vorführen des Films, wobei der ästhetischen visuellen Komponente des Genre ‚Film‘ eine wichtige Rolle zugeteilt wird. In Aufgabenstellung c) sollen die Lernenden dann den Filmfiguren „Fakten“ zuordnen, welche schon vorgefertigt in einem Kasten unterhalb des Filmgeschichtentextes stehen. Dabei scheint es um eine rezeptiv-produktive Verständnissicherungsaufgabe zu gehen.

Durch die Frage „Welche Probleme hat die Familie Amato?“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 169), die den Lernenden in der Aufgabe gestellt wird (also rezeptiv-produktiv), könnte bei deren Beantwortung eine Identifikation der Lernenden mit der Familie Amato stattfinden, während diese sonst eher dazu dient, das Textverständnis der Lernenden zu sichern. Allerdings scheint es hier plausibler, dass es sich um eine Frage zur Verständnissicherung handelt. Demnach wird diese Aufgabenstellung der sprachbezogenen Funktion zugeordnet.

In dem Text kommt das Verb „lassen“ vor, welches nun in Afg. 3 im Zusammenhang mit dem Film thematisiert wird. In Aufgabenstellung a) geht es darum, was Romano die anderen Familienmitglieder tun lässt. Dabei soll von den Lernenden in halbfertigen Sätzen gefragt und geantwortet werden (rezeptiv-produktiv), um dann in b) das Wortschatz-/Grammatikphänomen Lassen + Infinitiv zu thematisieren (rezeptiv: „Vergleichen Sie...“ ohne weitere Arbeitsanweisung). In dem Übungsteil findet sich ebenfalls eine weitere Aufgabe zu der Filmgeschichte: Bei der Aufgabe 5 geht es zunächst darum, Fragen mithilfe der Filmbeschreibung zu beantworten, um dann in b) Schlüsselwörter zu jeder der Filmfiguren zu sammeln. Beide Aufgabenstellungen scheinen auf Verständnissicherung und Grammatiktraining des Filmes abzuzielen und sind beide produktiv einzuordnen, da es kein vorgefertigtes Antwortschema gibt. Durch die Funktionen von Verständnissicherung und Grammatiktraining sind die Aufgaben demnach der sprachbezogenen Funktion zuzuordnen.

Abschließend soll von den Lernenden in der Aufgabe 6 (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 169) das Ende der Filmgeschichte „Solino“ verfasst werden. Dabei dient ein Foto als

Hilfestellung und auch als „Vorgabe“ zum Ideensammeln, wie der Film enden könnte (produktiv, da nicht vorgegeben), um dann in b) das Ende des Films zu schreiben und dieses zu präsentieren (demnach produktiv). Durch die Präsentation kann die Aufgabenstellung zu ganzheitlichem Lernen anregen und durch die offene Planung des Endes wird den Lernenden ebenfalls eine Möglichkeit gegeben, die Aufgabe kreativ zu gestalten. Dahingehend kann die Aufgabe dem ästhetischen Lernen und kreativen Umgang zugeordnet werden.

In keiner der Aufgabenstellungen spielen die Form, Stilmittel oder Textgattungen eine wichtige Rolle. Es wird lediglich erwähnt, dass es sich um einen Roman, ein Gedicht etc. handelt. Der Inhalt wird bei allen hier literarisch deklarierten Medien in irgendeiner Form behandelt, wobei häufig durch die Multiple-Choice- und Zuordnungsaufgaben ein bestimmter Inhalt der Texte von dem Lehrbuch vorgegeben wird.

Mit den Verhaltensweisen der Romanfiguren in dem Roman „Die blauen und die grauen Tage“ könnten die verschiedenen Möglichkeiten von Senioren im deutschsprachigen Raum thematisiert werden, weshalb die Textverwendung auch stärker in den Kontext der Landeskunde einbezogen werden kann. Durch Unterschiede in den gesellschaftlichen Diskursen sowie Ressourcen von dem, was es in der Gesellschaft für Möglichkeiten für Senioren gibt und wie mit dem Begriff ‚Familie‘ als solchem umgegangen wird, kann es bei der Rezeption des Romans ebenfalls zur Diskussion über kulturelle Muster und zu Irritationsmomenten kommen. Allerdings werden diese höchstens innerhalb der möglichen Diskussionen im Unterrichtsgeschehen besprochen. Durch die mögliche Identifikation der Lernenden mit den Romanfiguren kann auch das Eigen- und Fremdverstehen angeregt werden. Durch die sehr intensiv besprochenen literarischen Texte, welche verschiedene (im weitesten Sinne) landeskundliche Elemente beinhalten, was zumindest teilweise durch die Aufgabenstellungen aufgegriffen wird, werden literarische Texte in dem Lehrbuch *studio 21* in der Niveaustufe B1 in der Funktion des kulturellen Lernens verwendet.

3. Kontextualisierung

Die Texte werden dabei unterschiedlich thematisiert. Das Gedicht von J. W. v. Goethe wird lediglich mit seinem Namen eingeführt, wobei der Autor in dem Lehrbuch *studio 21* A2 weitergehend thematisiert wird, weshalb davon auszugehen ist, dass, wenn das Lehrwerk kurstragend und kontinuierlich für die Niveaustufen A1 bis B1 eingesetzt wird, diese ebenfalls (wenn

nicht schon davor) nun den Namen „Goethe“ einordnen können. Durch den Namen Goethe allein, drückt sich ebenfalls die Rolle literarischer Texte als Kulturgut aus. Ansonsten kommt das Gedicht in dem Kapitel „Zeitpunkte“ vor, es ist also thematisch eingeordnet. Auch der Comic wird mit Autor genannt, aber ebenfalls mit Erscheinungsdatum. Er scheint durch den Kontext des vorherigen Textes „Lachen ist gesund“ (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 37) und den danach angeführten „Sprichwörtern zum Thema Lachen“ als „Lachanlass“ zu fungieren.

Der Roman „Die blauen und die grauen Tage“, welcher mithilfe der Inhaltsangabe und der verschiedenen Romanauszüge dargestellt wird, wird vorher durch verschiedene Fotos eingeführt, welche den Gegenstand „Jung und alt“ zu thematisieren scheinen. Anschließend soll zu dem Aspekt ‚Lebensabschnitte‘ ein Assoziogramm entworfen werden, bei dem viele Ausdrücke des Wortschatzes verschiedener Lebensabschnitte thematisiert werden. Zu Beginn der Einheit auf Seite 148 (Funk/Kuhn/Winzer-Kiontke 2015: 148) wird expliziert: „Hier lernen Sie über einen literarischen Text zu sprechen.“ Es wird also zum ersten Mal in dem Lehrwerk explizit auf die Rezeption des literarischen Textes als Ziel hingewiesen, wobei trotzdem vom Lehrbuch keine lesespezifischen Instruktionen gegeben werden, wie sich das Sprechen über einen literarischen Text von dem Sprechen über andere Texte unterscheidet. Diese Zielsetzung wird zusammen mit den Zielen der Lektion „über Lebensabschnitte sprechen“, „über Probleme diskutieren“ und „über Wünsche, Ängste und Träume sprechen“ angeführt. Es wird ebenfalls ein Buchcover des Buchs gezeigt, was ebenfalls bei den Lernern durch die Darstellung das Medium „Roman“ erkennen lässt. Interessant ist dabei die Wahl des Buchcovers, welches die Lehrbuchautoren verwenden, da der Roman sowohl vom Bertelsmann Verlag als auch von cbt veröffentlicht wurde. Das Cover von cbt, welches in dem Lehrwerk gezeigt wird, sieht eher wie ein Buch mit einer erwachsenen Zielgruppe aus, während das Bertelsmann Cover deutlicher zeigt, dass der Roman sich als Jugendbuch kategorisieren lässt, da es Leser ab dem Alter von zehn Jahren anspricht. Das Thema des Altersheims wird in der Einheit auch von einer „Radiosendung“ und den Reaktionen der HörerInnen weiter ausgeführt und wird damit auch in Bezug zu der Problematik des Romans gesetzt.

Der Film „Solino“ wird ebenfalls zusammen mit Regisseur und Erscheinungsjahr eingeführt, außerdem wird als Überschrift „Eine Migrationsgeschichte“ verwendet, welche die Geschichte in diesen Kontext setzt. Dazu wird davor der Kontext der Migration in und aus Deutschland historisch eingebettet und in diesem Zuge das Thema „Gastarbeiter“ ange-

sprochen, welches auch den Kontext der Filmgeschichte beschreibt. Die Geschichte wird natürlich durch Fotos und Ausschnitte des Filmes begleitet. Interessant ist, dass die Zielsetzung „eine Geschichte zu Ende schreiben“ ebenfalls zu Beginn der Einheit expliziert wird, welche sich auf die Filmgeschichte bezieht. Auch der Regisseur wird in der Einheit vorgestellt und mit seiner Geschichte bzw. der seiner Eltern und Großeltern kann von den Lernenden auch eine Beziehung zu der Realität der türkischen Migration gezogen werden, da diese durch den Regisseur als real bewertet wird. Auf Seite 174 (Funk/Kuhn 2015: 174) werden auch die Begriffe „Spätaussiedler“, „Gastarbeiter“ und „Asylbewerber“ in einer Übung thematisiert. Der Kontext der Geschichte wird so von verschiedenen Perspektiven beleuchtet und in einen historischen Zusammenhang gestellt. Dabei spielt die Fiktionalität der Geschichte insofern eine Rolle für die Aufgabenstellung, dass die Lernenden dazu aufgefordert werden, die Geschichte fertig zu schreiben.

4. 1. 5 Vorhandene literarische Text(e)/-sorten

Interessant ist zunächst, dass das Lehrwerk, welches sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientiert, doch einige literarische Texte in das Lehrbuch integriert, obwohl der GER diese erst ab der Niveaustufe B2 für die Lernenden vorsieht. Bei einem Großteil dieser Texte handelt es sich zudem um authentische Texte.

Zunächst ist bei den *Deutschbüchern studio 21* der Niveaustufen A1 bis B1 festzustellen, dass diese eine relativ große Bandbreite an verschiedenen literarischen Textsorten abdecken: Man findet zwei Romane, wobei es dazu jeweils eine Art Zusammenfassung bzw. eine Inhaltsangabe gibt, was dazu zu dienen scheint, sehr lange Texte in dem Lehrbuch (aus Zeitgründen) zu vermeiden. Im Fall von Goethes „Die Leiden des jungen Werther(s)“ wird damit zusätzlich eine sprachliche Hürde umgangen, wobei trotzdem möglich gemacht wird, über die Handlung als solche zu sprechen. Interessant bei der Auswahl der beiden Romane ist, dass es sich bei Goethes Werther um den „klassischen Literaturkanon“ handelt, was von dem Lehrbuch in gewisser Weise auch noch betont wird, da die Zusammenfassung der Handlung aus einem Schulbuch stammen soll und auf der anderen Seite „Die blauen

und die grauen Tage” von Monika Feth, welches 1996 erstmals erschien und bei dem es sich, durch seine Altersbegrenzung ab zehn Jahren, um Jugendliteratur handelt.

Gedichte bilden die am häufigsten verwendete Textsorte der Lehrbücher, mit 14 literarischen Texten. Dabei ist durchaus interessant, welche Autoren dabei verwendet werden. Besonders auffällig ist das Einbeziehen der sorbischen Lyrikerin und Übersetzerin Róža Domašcyna, welche für das Sprachspiel mit den Interferenzen der slawischen Sprachen und des Deutschen populär ist. Der österreichische Dichter und Schriftsteller Ernst Jandl, welcher vor allem mit seiner experimentellen Lyrik und Konkreten Poesie bekannt wurde und Joachim Ringelnatz, welcher einen bekannten deutschen Schriftsteller des 20. Jahrhunderts darstellt. Die Wahl der Gedichte „Der schöne 27. September” von Thomas Brasch und „lichtung” von Ernst Jandl, zu welchen durchaus auch ein politischer Bezug hergestellt werden könnte, ist ebenfalls zu nennen. Es ist eine gewisse Diversität innerhalb der Herkunft der Autoren zu beobachten, da sowohl Texte von Deutschen als auch Schweizern und Österreichern im Lehrwerk verwendet werden.

Bei der Betrachtung der Epochen, in welchen die Texte entstanden sind, ist festzustellen, dass die meisten dieser aus dem 20. oder 21. Jahrhundert stammen und damit relativ aktuell sind. Davon auszunehmen sind die Werke von Goethe. Hier ist eine Liste im Überblick:

Roman (Zusammenfassung): Johann Wolfgang von Goethe - Die Leiden des jungen Werther (1774) (1)

Roman (Inhaltsangabe): Die blauen und die grauen Tage – Monika Feth (1)

Roman (Auszug): Die blauen und die grauen Tage – Monika Feth (3) (1996)

Gedicht: Ernst Jandl – lichtung (1966), Joachim Ringelnatz – Die Ameisen (1933), Paul Maar – Schwierige Entscheidung (1997), Der schöne 27. September – Thomas Brasch (1980), hol mich nicht ab – Róža Domašcyna, Herbstmorgen in Holland – Erich Fried, Lass uns reisen – Günter Kunert, Empfindungswörter – Rudolf Otto Wiemer, Konjugation – Rudolf Steinmetz, Ich hatte keine Zeit – Lehrbuchautoren, Ich denke – Hans Manz, Hat alles seine Zeit – Johann Wolfgang von Goethe, Ich höre dich – Lehrbuchautoren ? (13)

Kurzprosa: Bewegung und Stillstand – Elke Erb (1980) (1)

Liedtext: Vier Wände - Rio Reisser, Dorfkind – Die Dorfrocker, Was soll ich ihr schenken? – Die Prinzen, Stille Nacht, heilige Nacht – Joseph Mohr, Ab in den Süden – Buddy, Welche Farbe hat die Welt? – (?) (6)

Geschichte: Ein kurzes Grammatikdrama – Lehrbuchautoren (1)

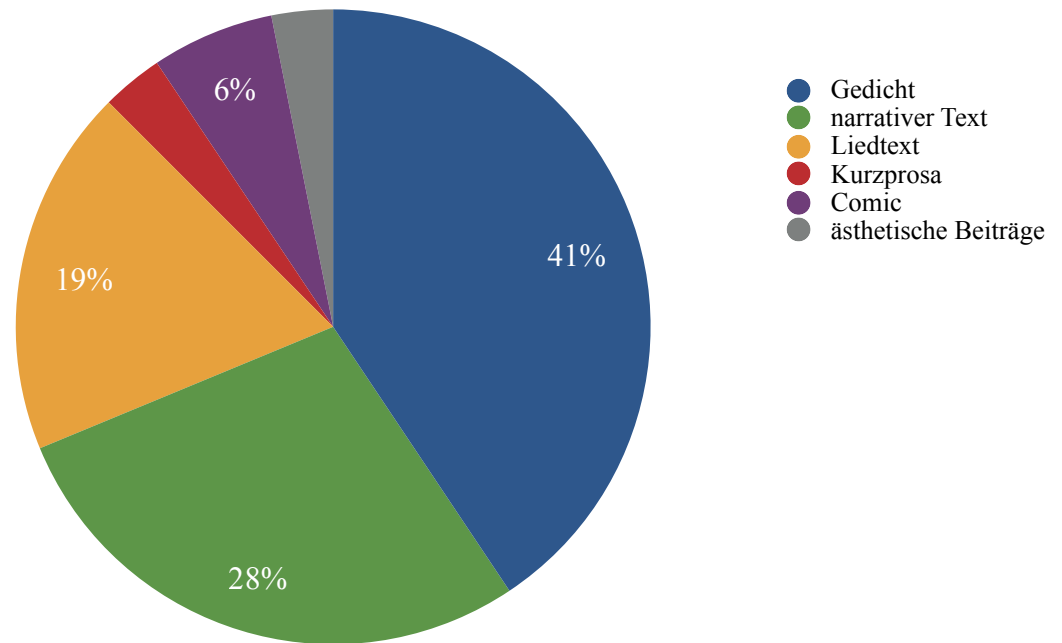
Comic: Unbenannt (Studio 21 A2, 161), Tom 2000 Touché No 1001-2000, (2)

Filminhaltsangabe: Erbsen auf halb 6 (2003), Margarete Steiff (2006), Solino (2002) (3)

Beiträge „Das schönste deutsche Wort“ (2004) (10)

Im Hinblick auf die oben aufgeführten, nach der Arbeitsdefinition literarischen, Texte wird ersichtlich, dass es sich überwiegend um literarische Texte handelt, welche insofern als authentische Texte bezeichnet werden können, da sie außerhalb des Lehrwerkes vorkommen bzw. einen Kontext außerhalb des Lehrwerks haben und u.a. i.d.R. von Muttersprachlern für Muttersprachler geschrieben wurden. Lediglich einige Texte, besonders die, welche den Lernenden als Output-Beispiel dienen sollen, scheinen von den Lehrbuchautoren speziell für das Lehrwerk angefertigt worden zu sein.

Bei der Betrachtung der Verwendung von Inhaltsangaben und Zusammenfassungen von Filmen und Romanen lässt sich feststellen, dass diese im Lehrwerk dazu verwendet werden, um mit dem Inhalt der Geschichte zu arbeiten. Diese sollen durch ihre Verwendung im folgenden Diagramm zur Veranschaulichung des prozentualen Vorkommens verschiedener Textsorten unter dem Begriff ‚narrativer Text‘ verallgemeinernd zusammengefasst werden. Diese ‚narrativen Texte‘ werden zwar original dem Rezipient durch unterschiedliche Medien zur Verfügung gestellt, werden jedoch im Lehrwerk medial schriftlich verwendet. Um prozentual darzustellen, welchen Anteil die Textsorten einnehmen, sollen die Beiträge zur Ästhetik von deutschen Wörtern als ein Betrag gesehen werden, da dies sonst das Gesamtbild verfälschen würde.



Besonders hervorzuheben ist innerhalb der narrativen Texte, welche in dem Lehrwerk *studio 21* verwendet werden, der Roman „Die blauen und die grauen Tage“ von Monika Feth. Dieser wird in der Lektion 8 des Lehrbuchs intensiv zur Bearbeitung durch die Lernenden vorgeschlagen. Durch die Geschichte, welche u.a. eine Familie in Deutschland darstellt und die Möglichkeit des Seniorenheims für ältere Menschen thematisiert, veranschaulicht sehr deutlich den Mehrwert, welchen Ehlers (1997: 203) in narrativen Texten wahrnimmt.

Das Spezifische des Erzählens liegt darin, daß im Erzählen kulturelle Erfahrungen gebunden werden: Schicksale, Personenkonstellationen, Konflikte, Wissen, Alltagsabläufe, Handlungen und Interaktionen mit der sozialen Welt. Im Erzählen werden eigene und fremde Erfahrungen strukturiert, so daß Inhalte sinnlich-nachvollziehbar sind über Zeiten, Sprachen und kulturelle Räume hinweg. (Ehlers 1997: 203)

Aus Sicht der Autorin wird dieses Potenzial auch durch die Aufgabenstellungen ausgeschöpft. Bei anderen narrativen Texten, wie z.B. bei der Filmgeschichte „Solino“ in Lektion 9, wird dabei zumindest ebenfalls, wenn auch nicht in ganz so vollständiger Form, auf die narrativen Texte, die Interaktionen, die Konflikte etc. eingegangen.

Anders sieht dies jedoch bei anderen Textsorten wie beispielsweise Gedichten aus. Abgesehen von vielen Gedichten, bei denen Aufgabenvorschläge von Seiten des Lehrbuchs als nicht existent bezeichnet werden müssen, sollen zwei Gedichte hier noch einmal exem-

plarisches mit ihrem Potenzial aus Sicht der Autorin hervorgehoben werden. Als erstes Gedicht ist hier Ernst Jandls „lichtung“ ausgewählt worden, welches im Lehrbuch der Niveaustufe A1 als Phonetikübung zu r und l vorgeschlagen und inhaltlich überhaupt nicht behandelt wird. Es erscheint jedoch besonders sinnvoll und interessant, sich damit auseinanderzusetzen, warum in dem Gedicht die Buchstaben L und R „vertauscht“ sein könnten. In diesem Kontext ist beispielsweise Volker Hage zu nennen, welcher dem Gedicht politische Dimensionen zuspricht, indem er die „Verwechselbarkeit“ von rechts und links als Annäherung der Parteien deutet. Außerdem spricht er die Deutungsmöglichkeit an, dass es bei Extremismus egal ist, ob es von „rechts“ oder „links“ kommt und auch, dass es auf Menschen mit Rechts-Links-Schwäche hindeuten könnte. Durch diese verschiedenen Dimensionen lässt sich dem Gedicht ein enormes Potenzial für seinen Einsatz im FSU zusprechen, welches in dem Lehrwerk *studio 21* komplett ungenutzt bleibt. Das zweite Gedicht, was in diesem Zuge zu nennen ist, ist „Der schöne 27. September“ des Autors Thomas Brasch, von welchem laut dem suhrkamp Verlag online²⁹ vermutet wird, dass es sich dabei um eine Antwort auf die Tagesprotokolle von Christa Wolf, welche unter dem Titel Ein Tag im Jahr. 1960–2000 erschienen sind, handelt. Dementsprechend kann das Gedicht ebenfalls als ein politisches Statement gesehen werden. Deshalb wird es umso verständlicher, dass dieser besondere Kontext und die Verortung des Gedichts in diesem nicht von den Lehrwerksautoren genutzt wird. Dadurch, dass die Lernenden lediglich ein ähnliches Gedicht zu egal was für einen Tag verfassen sollen, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Frage nach dem Grund des Auswählens des 27. September verloren geht. Man kann an diesen Beispielen sehen, dass das Potenzial der Texte besonders im Bereich der Textsorte Gedichte kaum ausgeschöpft wird, indem das Lehrwerk diese lediglich als Phonetikübung bzw. sprachbezogene Übung allgemein nutzt.

Die einzige besondere und intensive Betrachtung des Literarischen von Sprache erfolgt durch das, was die Autorin (durch den Mangel an Ideen einer besseren Formulierung) als ‚ästhetische Beiträge‘ bezeichnet. Durch die Aussagen (u.a.) anderer DaF-Lernender zu der Frage nach dem schönsten deutschen Wort, wird der Fokus auf die Wörter, deren Klang, äußere Form und die Assoziationen der befragten Personen gelenkt. Dies ist in vielerlei Hinsicht spannend. Zunächst ist festzustellen, dass die einzigen Texte, anhand von welchen eine intensive Betrachtung des Ästhetischen von Sprache, nicht als Literatur bezeichnet werden,

²⁹ http://www.suhrkamp.de/buecher/der_schoene_september-thomas_brasch_22373.html, aufgerufen am 27.06.2017

obwohl die mit ‚Literatur‘ bzw. literarische Sprache ja häufig eine selbst-referenzielle Sprache (Eagleton 2012: 9) meint, was sicherlich auf diese kurzen Beiträge zutrifft. Die Texte sind auch von, nennen wir sie salopp, Zivilisten oder Nicht-Schriftstellern, erstellt worden. Dadurch wird das Ästhetische aus Sicht der Autorin als etwas Fassbares dargestellt, gleichzeitig könnte man dies auch so werten, dass die Lehrbuchautoren davon ausgehen, dass viele DaF-Lernende Angst vor dem Literarischen von Sprache empfinden bzw. Literatur als etwas Abgehobenes bzw. Unfassbares sehen, bei welchem ihre eigene Meinung keine Rolle spielt oder sie sich nicht trauen, ihre Meinung auszudrücken. Mithilfe der Beiträge verschiedener Menschen, die klar ersichtlich keine Literaturwissenschaftler o.ä. sind, kann die Angst vor dem Ausdruck der eigenen Meinung genommen werden. Davon abgesehen, wird durch diese personalisierten Darstellungen klar, wie unterschiedlich Menschen das Ästhetische bestimmen und dass dies viel von der Perspektive des Einzelnen abhängt.

In Form dieser verschiedenen Faktoren ist diese Aufgabe hoch interessant und auch als einzige der Analyse zu sehen, welche sich tiefergehend mit der Ästhetik von Sprache auseinandersetzt. Dementsprechend kann bei dieser Analyse bestätigt werden, dass der ästhetische Charakter von Sprache bei der Betrachtung literarischer Texte, gemäß des Lehrbuchs *studio 21*, i.d.R. eher vernachlässigt wird, wie dies grundsätzlich von einigen der im Kapitel 2 erwähnten Autoren³⁰ für den FSU allgemein schon ausgesagt wurde.

Auf sprachliche Besonderheiten literarischer Texte wird von dem Lehrwerk insofern eingegangen, dass es beispielsweise die umgangssprachlichen Wendungen des Romans „Die blauen und die grauen Tage“ von Monika Feth behandelt. Diese werden allerdings nur erklärt, nicht jedoch als Textcharakteristik des eher jugendsprachlichen und umgangssprachlichen Romans bezeichnet. Dies ist insofern ebenfalls dafür bezeichnend, dass der Sprachbetrachtung als solcher wenig Beachtung geschenkt wird.

4. 1. 6 Vorhandene Aufgabestellungen

Auf die Aufgabenstellungen zu den ausgewählten literarischen Texten sollen in diesem Teilkapitel näher eingegangen werden. Anfangs sollte zunächst klar gestellt werden, dass sich die hier gebildeten Kategorien nicht auf die gesamte Analyse beziehen, da diese sowohl in-

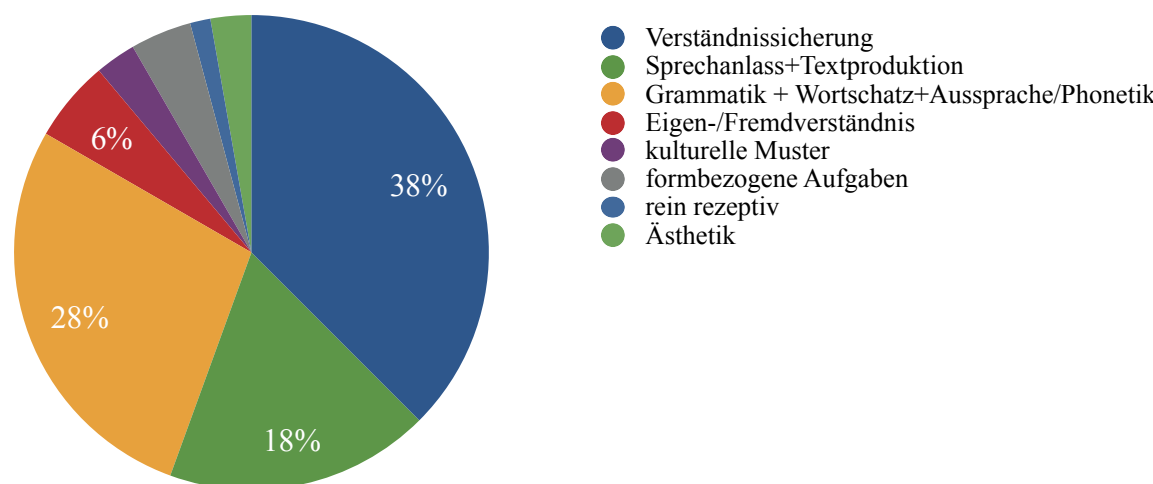
³⁰ Wie beispielsweise Schier und/oder Dobstadt/Riedner.

duktiv als auch deduktiv gebildet wurden. In diesem Teilkapitel soll es nur darum gehen, was durch das Lehrwerk an deutlich ablesbaren Funktionen zur Verwendung von literarischen Texten vorgeschlagen wird.

Bei der Kategorisierung der Funktionen ist zu beachten, dass dabei eine Aufgabenstellung nicht immer nur einer Kategorie zugeordnet werden kann und dass manche Aufgabenstellungen leicht in zwei Kategorien erfüllt werden können wie z.B. die sprachbezogene Funktion und die sprachproduktionsorientierte. Ein weiteres Problem ergibt sich aus den Texten, die ohne Aufgabenstellung in dem Lehrwerk vorhanden sind. Diese könnten als reine Rezeptionsaufgaben gelten, sollen aber dadurch, dass sie ohne Fragestellung eingeführt werden, von der Kategorisierung ausgeschlossen werden.

Aus den Aufgabenstellungen, die in dem Lehrwerk *studio 21* in den Lehrbüchern gefunden wurden, lassen sich aus Sicht der Autorin folgende Kategorien der Funktion literarischer Texte bilden:

Grammatikübungen, Wortschatzvermittlung und -übungen, Phonetik- bzw. Ausspracheübungen, Aufgabenstellungen zur Verständnissicherung des Textes, assoziative Übungen, Aufgabenstellungen zur reinen Rezeption, Aufgabenstellungen zur Ästhetik der Sprache, Übungen zur Anregung des Eigen- und Fremdverstehens, als Sprechanlass dienende Aufgabenstellungen (mündliche Sprachproduktion), auf kulturelle Muster hinweisende Aufgabenstellungen



(immer im Zusammenspiel mit dem literarischen Text), zur Textproduktion dienende Aufgabenstellungen (schriftliche Sprachproduktion) und formbezogene Aufgaben.

Interessant ist gleichermaßen die prozentuale Verteilung der Aufgaben und ihrer Funktionen:

Ein besonderer Fokus wird auf die Aufgabentypen gelegt, die hier unter dem Begriff „Verständnissicherung“ zusammengefasst werden. Wobei diese eher im Bezug auf Liedtexte oder Romane/Romanauszüge/Geschichten/Inhaltsangaben vorkommen und eine eher marginale Rolle im Bezug auf Lyrik einnehmen.

Bei der Frage, was für Aufgabenstellungen in dem Lehrwerk vorkommen, stellt sich auch die Frage, was nicht gemacht wird bzw. was gemacht werden könnte. Interessant bei der Verwendung von Gedichten ist, dass zwar in dem Lehrbuch der Niveaustufe A2 angedeutet wird, dass man Fragen an Gedichte stellen kann, dass das aber praktisch nie getan wird, mal abgesehen von der Frage, wo die Tiere hingehen (bei den Gedichten von Paul Maar und Joachim Ringelnatz). Die Gedichte scheinen inhaltlich keine Rolle zu spielen, was man daran erkennt, dass beispielsweise im Gedicht „Der schöne 27. September“ von Thomas Brasch nur die lautliche Perspektive angesprochen bzw. die Verneinung geübt wird.

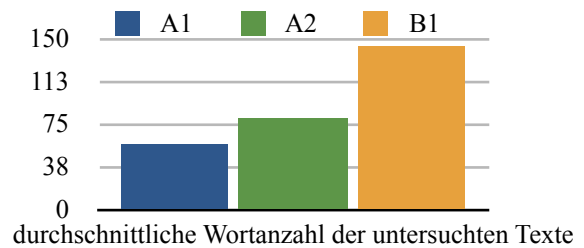
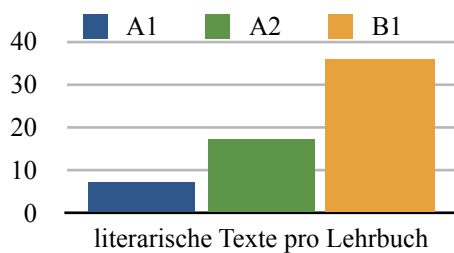
Als ein zweiter Schwerpunkt kann die „klassische“ Verwendung von Texten als Behälter und Übungsinstrument von grammatischen Strukturen, Wortschatz und Aussprache gesehen werden. Oft wird angegeben, dass ein Text vorgetragen werden soll, welcher inhaltlich in der Regel nicht von der Aufgabenstellung thematisiert wird. Dabei werden besonders lyrische Texte zu Ausspracheübungszwecken verwendet.

Als dritten Fokus können literarische Texte als Instrument verstanden werden, Sprachproduktionsanlässe in schriftlicher und mündlicher Form zu schaffen, um die oben erwähnten Kategorien „Sprechanlass“ und „Textproduktion“ zusammenzufassen.

Selten jedoch sind metasprachliche/formbezogene Reflexionen, assoziative Aufgaben, kreative Aufgaben, Betrachtung von ästhetischen Aspekten, kulturelle Muster oder Eigen- und Fremdverstehen, also besonders das, was in den letzten Jahren verstärkt von der oben erwähnten Fachliteratur im Zusammenhang mit der Verwendung literarischer Texte im DaF-Kontext gefordert wird.

4. 1. 7 Unterschiede innerhalb der Niveaustufen des Lehrwerks

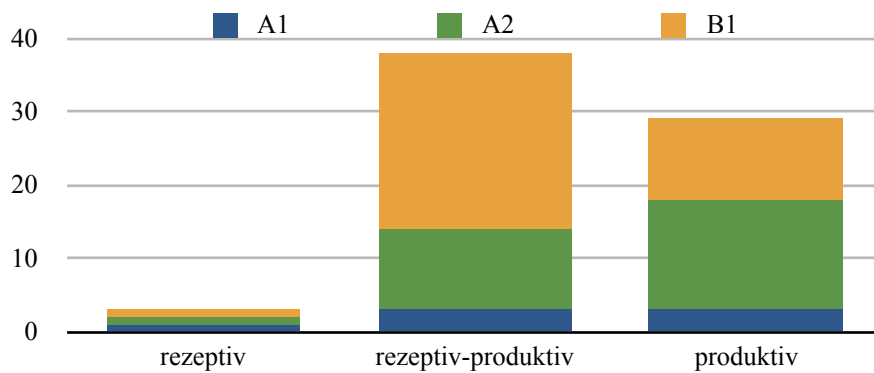
Es lassen sich Unterschiede innerhalb der verschiedenen Niveaustufen des *Deutschbuchs studio 21* feststellen. Zunächst ist ein Unterschied bei der Anzahl der literarischen/fiktionalen



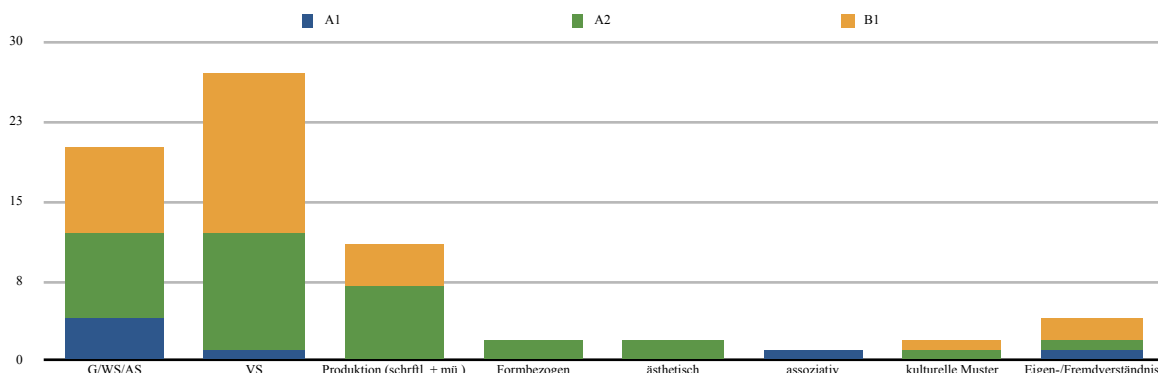
Texte festzustellen, die in den Lehrwerken vorkommen, wie auch die Länge der literarischen Text in Wörtern:

Wie man in den Grafiken erkennen kann, so nehmen die Textanzahl wie auch die Textlänge literarischer Texte mit erwartbarer steigender Kompetenz der Lernenden im Lehrwerks zu. Hierbei ist zu beachten, dass lediglich Tokens gezählt wurden und nicht Types, diese Zählung lässt also keine Rückschlüsse auf die Diversität des Wortschatzes zu.

Außerdem ist ein Unterschied zwischen der Anzahl der Aufgabenstellungen insgesamt in den verschiedenen Niveaustufen innerhalb des Lehrwerks *studio 21* hervorzuheben. In der Niveaustufe A1 finden sich sieben Aufgabenstellungen, in der Niveaustufe A2 27 und in der Niveaustufe B1 36. Es ist somit besonders von A1 zu A2 ein großer Unterschied festzustellen: Die literarischen Texte scheinen nun intensiver bearbeitet zu werden als zuvor. Wenn man hingegen prozentual betrachtet, wie viele Aufgabenstellungen pro literarischem Text gefunden werden können, so ist der Sprung zwischen dem Lehrwerk A1 zu A2 nicht so gewaltig: Sieben Aufgaben und sieben literarische Texte, was eine Aufgabe pro Text ergibt. Bei A2 könnte man sowohl 26 als auch 17 Texte zählen, je nach Einordnung der Textsammlung der ästhetischen Beiträge. Demnach kommt man auf 1,04 oder 1,6 Aufgaben pro Text. Dieser niedrige Anteil an Aufgabenstellungen zu den Texten ist vor allem dadurch zu erklären, dass viele literarische Texte in dem Magazin, der optionalen Station des Lehrwerks, zu finden sind und demnach ohne Aufgabenstellung in dem Lehrbuch vorkommen. Dies ändert sich jedoch in dem Lehrbuch des Niveaus B1, in welchem sich 3,6 Aufgaben/Übungen pro Text befinden, was auf eine deutlich intensivere Bearbeitung der literarischen Texte schließen lässt. Die Form dieser intensiveren Bearbeitung soll nun in diesem Teilkapitel weiter aufgegriffen werden, da besonders interessant scheint, um welche Art von Aufgabenstellung es sich handelt:



Wie in dem Diagramm zu sehen ist, steigt die Anzahl der rezeptiv-produktiven und produktiven Aufgabenstellungen von A1 auf A2 stark an, während reine Rezeptionsaufgaben nur einen geringen Anteil einnehmen. Die Aufgabenstellungen scheinen demnach so konzipiert zu sein, dass die Lernenden etwas mit oder an dem Text machen müssen oder werden dazu aufgefordert, ausgehend von dem Text, selbst etwas zu produzieren. Insgesamt ist festzustellen, dass die rezeptiv-produktiven Aufgabentypen, also gesteuerte und kontrollierbare Output-Aufgaben, bei den Lehrwerken den größten Anteil einnehmen. Dabei ist es auch



interessant, welche spezifischen Aufgabentypen im Vergleich der Niveaustufen sich besonders hervorheben.

Bei der Betrachtung des Diagramms fällt vor allem auf, dass der Bereich „klassische Literaturverwendung“, also Grammatik, Wortschatz und Aussprache, in ähnlichen Teilen in allen drei Niveaustufen vertreten sind, während diese besonders im Bereich der Aufgabenstellungen zur Verständnissicherung, welche einen Großteil der rezeptiv-produktiven Aufgabenstellungen ausmacht, unterscheiden. Dieser große Anteil, was den Aufgabentyp ‚rezeptiv-produktiv‘ zur Verständnisüberprüfung ausmacht, ist insofern interessant, da dadurch eine gewisse Zuordnung vom Inhalt erfolgt. Diese inhaltliche Zuordnung wird (zumindest) vom Lehrwerk nicht hinterfragt. Auch ist interessant, dass Aufgaben zur Verständnissicherung hauptsächlich in A2 und B1 zu finden sind, was einerseits daran liegen kann, dass in den

Niveaustufen A2 und B1 mehr Aufgabenstellungen zu finden sind, andererseits aber auch darauf hinweist, dass der Inhalt der literarischen Texte in A1 praktisch nicht thematisiert wird. Abgesehen davon, kann dies auch darauf zurückgeführt werden, dass Inhaltsangaben in den Korpus aufgenommen wurden und diese i.d.R. zusammen mit Aufgabenstellungen, welche inhaltliches Verständnis überprüfen, verwendet werden.

4. 2 Lehrwerk *Menschen*

4. 2. 1 Zielgruppe und Zielsetzungen des Lehrwerks

Das Lehrwerk *Menschen* richtet sich nach eigener Aussage nach den durch den GER definierten Sprachniveaus (Evans/Pude/Specht 2012: 8) und „bereitet gezielt auf die gängigen Prüfungen der jeweiligen Sprachniveaus vor“ (ebd.). Außerdem wird auf der offiziellen Homepage des Hueber-Verlags das Folgende angegeben:

Menschen ist ein handlungsorientiertes Grundstufen-Lehrwerk für Erwachsene und junge Erwachsene, konzipiert nach den neuesten Erkenntnissen der Lernpsychologie und Neurodidaktik. (<https://www.hueber.de/menschen> aufgerufen am 18.05.2017)

Es handelt sich folglich ebenfalls um ein Lehrwerk, welches die Handlungsorientierung im FSU als sehr wichtig empfindet. Die Zielgruppe des Lehrwerks „für Erwachsene und junge Erwachsene“ wird dabei, abgesehen vom Alter, nicht weiter spezifiziert. Diese Konzeption „nach den neuesten Erkenntnissen der Lernpsychologie und Neurodidaktik“ wird auf der Internetseite des Verlags weiter ausgeführt:

Drei Erkenntnisse der Lernpsychologie und Neurodidaktik sind für das Sprachenlernen besonders wichtig:

1. Interesse und Emotionen weckt man am besten durch Geschichten.
2. Unser Gedächtnis arbeitet mit Bildern.
3. Wiederholungen festigen und motivieren.

Diese Erkenntnisse prägen das Konzept von *Menschen*. So werden Lerninhalte über ‚Storytelling‘ eingeführt, ein Bildlexikon visualisiert den Lernwortschatz und Wiederholung sowie Automatisierung erhalten ganz viel Raum. (https://www.hueber.de/seite/pg_konzeption_neu_mns aufgerufen am 18.05.2017)

Die hier angesprochenen „Geschichten“ wecken ein gewisses Interesse daran, welche Art von Erzählungen hier gemeint sind und ob dabei vielleicht auch literarische Geschichten bzw. literarische narrative Texte verwendet werden. Ferner wird in der Konzeption des Lehrwerks die Verwendung von Liedern angesprochen:

Unterschiedliche Lernformen vom Lied über Bewegungsübungen bis zu Spielen und Filmsequenzen sind perfekt aufeinander abgestimmt: eine gezielte Vernetzung, die den Lernerfolg steigert. (ebd.)

Diese stehen bei der Konzeption unter der Teilüberschrift „Phantasie und Vielfalt“ (ebd.). Es wird also in der Konzeption ausgedrückt, dass auch Lieder verwendet werden, es sind also literarische Texte nach der Definition dieser Arbeit vorhanden.

Zu dem Aufbau des Buchs finden sich im Vorwort (Evans/Pude/Specht 2012: 8f.) einige Hinweise. Das Lehrwerk ist, genauso wie das Lehrwerk *studio 21*, sowohl in Teilbänden, in welchen die Niveaustufen A1, A2 und B1 noch einmal zweigeteilt werden, als auch in Gesamtbänden erhältlich. Die Gesamtbandskursbücher, welche untersucht werden sollen, sind in acht Einheiten, welche Module genannt werden, strukturiert. Diese werden noch einmal in drei Untereinheiten/Lektionen unterteilt. Das ganze Kursbuch umfasst demnach 24 Lektionen, welche sich wiederum in eine Einstiegsseite mit „Hörbild“, einer Doppelseite, in der neue Strukturen und Redemittel eingeführt werden, und einer Abschlussseite, in welcher sich Übungen zum Schreib- und Sprechtraining oder Mini-Projekte befinden und neue Strukturen und Redemittel systematisch zusammengefasst werden, gliedert. Einen größeren Übungsteil findet man im Kursbuch des Lehrwerks *Menschen* nicht, dies erfolgt in einem getrennten Arbeitsbuch. Dadurch, dass die Deutschbücher von *studio 21* sowohl Kurs- als auch Arbeitsbuch zu sein scheinen, soll auch hier zusätzlich zu dem Kursbuch ein Blick in das zugehörige Arbeitsbuch geworfen werden.

Nach den oben erwähnten vier Seiten einer Lektion, von welchen es pro Modul drei gibt, folgen immer nach einem Modul vier zusätzliche Seiten, sogenannte „Modul-Plus-Seiten“, in welchen „weitere interessante Informationen und Impulse“ (ebd.: 9) angeboten werden, bei denen über unterschiedliche Medien verschiedene „Kanäle“ ____? (ebd.). Diese Seiten teilen sich in ein „Lesemagazin“, in welchem vielfältige Lesetexte und Aufgaben zu den

Texten angeboten werden sollen, „Film-Stationen“, „Projekt-Landeskunde“, in welchem ein landeskundliches Thema angesprochen wird, ebenfalls mit zusätzlichem Lesetext und „Ausklang“, in welchem sich ein Lied befindet, welches zusammen mit „Anregungen für einen kreativen Einsatz im Unterricht“ (ebd.) angeboten wird. Demnach sollten sich mindestens acht Liedtexte pro Kursbuch finden. Zu dem Medienverbund des Lehrwerks gehört eine DVD-ROM, welche zusätzliches Selbstlernmaterial bereitstellt, ebenfalls mit Texten, Filmen, Hörtexten etc. (ebd.). Auf dieses zusätzliche Material soll allerdings durch den gesteckten Rahmen der Arbeit nicht weiter eingegangen werden, da davon auszugehen ist, dass es i.d.R. eher als Zusatzmaterial und nicht als kurstragendes bzw. kursbestimmendes Material verwendet wird. Demnach soll im darauffolgenden Teilkapitel Bezug darauf genommen werden, welche Texte sich (außer den Liedtexten, welche schon im Vorwort expliziert wurden) finden und wie mit diesen umgegangen wird.

4. 2. 2 Menschen, Niveaustufe A1

1. Welche Rolle spielen literarische Texte in dem Lehrwerk?

Wie schon in dem Vorwort (Evans/Pude/Spacht 2012: 9) des Kursbuchs *Menschen A1* erwähnt, gibt es pro Modul ein Lied, welches kreativ bearbeitet werden kann. Allerdings sind nicht bei allen Liedern, welche bearbeitet werden sollen, Texte vorhanden. Da durch die zu Beginn der Arbeit formulierte Definition nur medial schriftliche Texte in die Analyse miteingehen sollen, werden die Lieder, welche von den Lernenden ohne Text rezipiert werden sollen, von der Analyse ausgeschlossen.

Die Liedtexte sind auch die einzigen Texte, welche nach der Definition dieser Arbeit als literarische Texte definiert werden können. Es sind also theoretisch acht literarische Texte in dem Kursbuch zu finden, da dieses acht Module enthält, es handelt sich jedoch nur um sechs medial schriftliche Texte.

Diese befinden sich alle in den Modul-Plus-Seiten des Lehrwerks, welche zwar noch einmal den Stoff des Moduls aufgreifen, aber u.U. von Lehrenden und Lernenden als weniger wichtig betrachtet werden könnten als die Lektionen als solche und demnach vielleicht unter Zeitdruck des Lehrplans auch eher weggelassen werden. Die Liedtexte bilden dabei in den

Modul-Plus-Seiten den „Ausklang“, welcher somit den letzten Teil einer optionalen „Einheit“ bildet.

Es sind dabei an Textsorten auch nur sogenannte Liedtexte zu finden, alle anderen im Kursbuch zu findenden Texte sind nach Meinung der Autorin mit hoher Wahrscheinlichkeit von den Lernenden als nicht-fiktional einzustufen. Allerdings stellt sich auch die Frage, ob die Liedtexte, die in dem Kursbuch überhaupt von den Lernenden als fiktionale Texte verstanden/wahrgenommen werden, da diese sehr didaktisch aufbereitet sind und beim Rezipieren der Texte ersichtlich wird, größtenteils für das Lehrwerk entworfen wurden. Dadurch dass im Rahmen dieser Arbeit die Perspektive und der Umgang der Lernenden mit den Texten nicht überprüft werden kann, soll sich wieder durch die Arbeitsdefinition ‚literarischer Texte‘ beholfen werden: Da die Texte i.d.R. in dem Format von Liedtexten dargestellt werden und außerdem in dem Buch als Liedtexte betitelt und diese auch in dem auditiven, für Lieder typischem Format dargestellt werden, werden diese Texte als literarische Texte nach der zuvor suggerierten Definition bestimmt.

Diese Liedtexte haben eine durchschnittliche Länge von 138 Wörtern (Tokens), wenn man die Titel in die Zählung einbezieht und es finden sich 15 Aufgabenstellungen zu den sechs (für den Korpus ausgewählten) Texten. Dabei ist interessant, dass zu allen Liedtexten eine Aufgabenstellung bzw. mehr als eine Aufgabenstellung vorhanden ist.

2. Welche Funktion haben die Aufgabenstellungen?

Vorhandene Aufgabenstellungen zu den Liedtexten im Kursbuch *Menschen* der Niveaustufe A1 sind:

1. 1. Hören Sie das Lied und sortieren Sie die Strophen. 2. Hören Sie das Lied und singen Sie mit. (Evans/Pude/Specht 2012: 58)
2. 1. Lesen Sie den Liedtext und ergänzen Sie. Hören Sie dann und vergleichen Sie. 2. Hören Sie noch einmal und singen Sie mit. (Evans/Pude/Specht 2012: 74)
3. 1. Suchen Sie sich eine Partnerin/einen Partner. Hören Sie die Musik und lernen Sie die Tanzschritte. 2. Hören Sie das Lied und lesen Sie den Text. a) Entscheiden Sie: Wer von Ihnen ist lieber am Meer (Strophe 1)? Wer lieber in der Stadt (Strophe 2)? b) Lesen Sie den Liedtext zu zweit laut vor. Betonen Sie dabei, was Ihnen gefällt und was

- nicht. 3. Hören Sie das Lied noch einmal und singen oder tanzen Sie mit. (Evans/Pude/Specht 2012: 90)
4. 1. Lesen Sie den Chor-Text laut. Hören Sie dann das Lied und singen Sie mit. 2. Arbeiten Sie in Gruppen. Dichten Sie neue Strophen. Singen Sie dann vor. Der ganze Kurs singt den Chor-Text. (Evans/Pude/Specht 2012: 106)
5. 1. Hören Sie das Lied und lesen Sie den Text. Wer spricht mit wem? Wo sind die Personen? 2. Lesen Sie den Text noch einmal und ergänzen Sie die Tabelle. Vergleichen Sie dann mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner. 3. Hören Sie das Lied noch einmal und singen Sie mit. (Evans/Pude/Specht 2012: 122)
6. 1. Ergänzen Sie. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie. 2. Hören Sie noch einmal und singen Sie mit. (Evans/Pude/Specht 2012: 138)

Es finden sich rezeptive (1), rezeptiv-produktive (11) und produktive (3) Aufgabenstellungen in dem Kursbuch *Menschen*. Dabei geht es bei dem ersten Text um eine Hörübung, in welcher die Lernenden die Strophen sortieren sollen. Danach sollen sie das Lied mitsingen, was wohl am ehesten dem Lernbereich Phonetik zuzuordnen wäre. Dabei wird der Text inhaltlich etc. nicht thematisiert. Dadurch ist es der Funktion des sprachbezogenen Lernens zuzuordnen.

Der Liedtext „Party Max“ (Evans/Pude/Specht 2012: 74) wird als Lückentext verwendet, um trennbare Verben zu trainieren, da dieser zunächst ergänzt werden soll. Anschließend soll die Überprüfung der Übung durch das Hören des Liedes erfolgen. Es handelt sich dabei also eher um eine Grammatik- und Wortschatzübung als um eine Hörübung, womit die Aufgabenstellung der sprachbezogenen Funktion zugeordnet werden kann. Im Anschluss wird das Thema „Musik“ als Sprech Anlass verwendet, diese Aufgabe wird allerdings nicht direkt mit dem Liedtext in Beziehung gesetzt und deshalb hier nicht in das Korpus der Aufgabenstellungen aufgenommen. Auch bei diesem Liedtext wird der Inhalt nicht thematisiert.

Auf Seite 90 (Evans/Pude/Specht 2012: 90) wird das Lied zunächst auf lautlicher Ebene ohne Text eingeführt, wobei die Lernenden einen Tanz zu dem Lied lernen sollen. Dabei wird jedoch der Text nicht thematisiert, weshalb diese Aufgabenstellung nicht in den Korpus aufgenommen werden soll. Danach, in Afg. 2, soll es um die eigentliche Rezeption des Textes gehen. Dabei kann die Aufgabenstellung a) „Entscheiden Sie: Wer von Ihnen ist lieber am Meer (Strophe 1)? Wer lieber in der Stadt (Strophe 2)?“ (Evans/Pude/Specht 2012: 90) sowohl als möglicher Sprech Anlass fungieren, da die Lernenden möglicherweise (mit den Sprachmitteln, welche ihnen zur Verfügung stehen) erklären möchten, warum sie lieber ans

Meer oder in die Stadt fahren oder es könnte zur globalen Verständnissicherung dienen, da die Lernenden, wie die Menschen in dem Lied, entscheiden müssen, was sie gut finden und nicht. In diesen Fällen handelt es sich demnach um die sprachproduktionsorientierte und die textverständnisfördernde Dimension. Davon abgesehen, könnte ebenfalls ein gewisses Verständnis für die Positionen bzw. Meinungen der Figuren in dem Liedtext entstehen, indem die Lernenden sich in diese hineinversetzen. Allerdings scheint dies eine nicht ganz so eindeutige Möglichkeit wie die beiden anderen Funktionen der Aufgabenstellung. In Aufgabenstellung b) wird danach nur die Betonung im Zusammenhang mit der Bedeutung geübt, diese wird also in den Bereich Phonetik eingeordnet und wird damit auch der sprachbezogenen Funktion zugeordnet. In der Afg. 3 soll anschließend das Lied gehört und gesungen oder getanzt werden, wobei es sich bei der Wahl des Gesangs um eine sprechfertigkeitfördernde Übung und hiermit um die sprachbezogene Funktion von (literarischen) Texten handelt.

Mit dem Singen des Liedes wird auch das Lied „Ich bin der Doktor Eisenbarth“ eingeführt (Evans/Pude/Specht 2012: 106), zu welchem anschließend in Afg. 2 weitere Strophen hinzu erfunden werden sollen. Dies ist also zunächst eine schriftliche Sprachproduktionsaufgabe, in welcher es durch die Begriffe „Strophe“ und den Arbeitsauftrag „Dichten Sie..“ auch um die äußere Form des Liedtextes und die Reime innerhalb dieser geht. Dabei könnte den Lernenden auch durch das Singen der selbst gedichteten Strophen danach die klangliche Form und Ästhetik (und auch der Witz des Liedes) bewusst werden. Das Lied wird durch den Text über dem Liedtext kontextualisiert (mehr dazu im nächsten Teilkapitel), was aber durch keine Aufgabenstellung begleitend thematisiert wird. Unter diesen Prämissen kann die Aufgabenstellung entweder zum ästhetischen und auch formbeobachtenden Lernen beitragen oder lediglich dem sprachbezogenen Lernen dienen. Dies hängt, aus Sicht der Autorin, vor allem davon ab, wie die Lernenden die Aufgabe wahrnehmen und eventuell auch, welche Einstellung die jeweiligen Lernenden ganz grundsätzlich zu Sprache und zum Sprachenlernen haben.

Auf Seite 122 (Evans/Pude/Specht 2012: 122) wird erstmals in dem Kursbuch durch Fragen an die Lernenden der Inhalt thematisiert. In Afg. 1 wird dabei nach den Personen (wer?) und dem Ort (wo?) gefragt. Durch diese Fragen kann eine Verständnissicherung des Textes sowie ein Sprechanlass durch kleine Diskussionen geschaffen werden. Durch das Ergänzen der Tabelle in Afg. 2, kann die Verständnissicherung einerseits ausgebaut werden und wird detaillierter angelegt, andererseits kann dies auch zum Sammeln und Lernen/Wiederholen von Wortschatz verwendet werden. In Afg. 3 soll das Lied anschließend wieder

gesungen werden. In den Aufgaben zu dem Liedtext scheint es demnach wiederholt um das sprachbezogene Lernen nach der Arbeitsdefinition zu gehen.

Im Ausklang des Moduls 8 (Evans/Pude/Specht 2012: 138) findet sich bei dem Liedtext „Besser oder mehr?“ wieder eine Ergänzungsaufgabe in Form eines Lückentextes zum grammatischen Phänomen des Komparativs. Es handelt sich demnach um eine grammatische Übung, vor allem deshalb, weil die Lernenden zuerst ergänzen und dann zum Vergleich hören sollen. Allerdings spielt beim Ergänzen des Lückentextes auch der Wortschatz und dessen Semantisierung eine Rolle, da die Lernenden dabei verstehen bzw. üben müssen, in welchen Fällen sie welches Wort verwenden sollten. Bei dem Vergleich mit dem Hören des Liedes wird dadurch natürlich auch das Hörverstehen der Lernenden trainiert. In Afg. 2 werden die Lernenden wieder dazu aufgefordert, das Lied mitzusingen. Demnach scheint es sich wiederholt um sprachbezogenes Lernen anhand des Textes zu handeln.

Wie sich an den Ausführungen erkennen lässt, findet praktisch keine Beschäftigung mit dem Inhalt der Liedtexte statt, da lediglich eine Aufgabenstellung klar auf Verständnissicherung ausgelegt zu sein scheint. Dadurch kommt es ebenfalls nicht zur Erklärung von Sachverhalten/Verhaltensweisen oder zur Reflexion über kulturelle Muster oder Eigen- und Fremdverstehen. Diese werden ebenfalls kaum in ihrer Form betrachtet, wenn man von den Begriffen „Strophen“ und „Refrain“ einmal absieht. Auf die Textsorte „Lied“ wird bei allen Texten sowohl durch die lautliche Darstellung als auch durch die Aufgabenstellung mit „Hören Sie das Lied..“ o.ä. hingewiesen.

Die Texte werden hingegen i.d.R. sowohl für phonetische Übungszwecke wie vor allem das Singen des Liedes und Hörverstehen verwendet als auch für grammatische Übungen und als Sprachproduktionsanlass.

3. Kontextualisierung

Die Liedtexte sind jeweils mit (möglichen) thematisch passenden Bildern illustriert, wobei die Bilder in den Aufgabenstellungen nicht weiter thematisiert werden. Der einzige Liedtext, welcher kontextualisiert wird, ist „Ich bin der Doktor Eisenbarth“ (Evans/Pude/Specht 2012: 106), bei welchem die (mutmaßliche) Geschichte des Doktors erzählt und die Entstehungsgeschichte des Liedes zumindest annähernd erklärt wird. Die anderen Liedtexte scheinen von den Lehrbuchautoren selbst zu stammen und können deshalb auch schwer kontextualisiert

werden, es sei denn, es ginge um die des Lernenden schon bewusste originale Kontextualisierung im Lehrbuch selbst, was nicht besonders sinnvoll erscheint.

Wie schon zuvor erwähnt, handelt es sich bei den Liedtexten um Lehrbuchtexte, welche demnach, mit Ausnahme des Liedtextes „Ich bin Doktor Eisenbarth“ (Evans/Pude/ Specht 2012: 106), keinen Kontext haben, außer den des Kursbuchs. Demnach wird nur dieser Liedtext mit einer Art „Sachtext“ kontextualisiert, welcher die Persönlichkeit des Liedes und das ungefähre Erscheinungsjahr und Autoren des Originalliedes kurz vorstellt. Allerdings machen die Autoren in diesem Text auch klar, dass sie den Text neu geschrieben (Evans/Pude/ Specht 2012: 106) und nur die Melodie verwendet haben. Dabei wird der Kontext jedoch nicht weiter in den Aufgabenstellungen aufgegriffen.

4. 2. 3 Menschen, Niveaustufe A2

1. Welche Rolle spielen literarische Texte in dem Lehrwerk?

In dem Kursbuch *Menschen* der Niveaustufe A2 findet sich, genau wie in dem Kursbuch der Niveaustufe A1, je ein Liedtext zum Abschluss des Moduls. Es handelt sich in diesem Fall um acht Liedtexte, die im Buch je in der Kategorie „Ausklang“ zum Abschluss der optionalen Station des Kursbuchs zu finden sind. Dazu kommen zwei kurze Gedichte, auf der Seite 18 (Habersack/Pude/Specht 2013: 18), in der Kategorie „Schreibtraining“, welche anscheinend zu Demonstrationszwecken angeführt werden. Daraus ergeben sich also zehn literarische Texte nach der Arbeitsdefinition, die sich aus acht Liedtexten und zwei Gedichten zusammensetzen.

Es finden sich etwa 20 Aufgabenstellungen zu diesen zehn literarischen Texten. Diese Texte haben durchschnittlich den Umfang von 144 Wörtern.

2. Welche Funktion haben die Aufgabenstellungen?

Vorhandene Aufgabenstellungen zu den Liedtexten im Kursbuch *Menschen* der Niveaustufe A2 sind:

1. Kreatives Schreiben: ein Gedicht a) Wählen Sie einen Gegenstand / eine Sache aus Ihrem Haus oder Ihrer Wohnung und notieren Sie Ihre Assoziationen. b) Schreiben Sie nun ein

- Gedicht und lesen Sie es dann vor. (Habersack/Pude/Specht 2013: 18) (Gedicht zu Demonstrationszwecken!; bzw. Möglichkeit zum Kursdiktat durch Lehrenden)
2. 1. Hören Sie das Lied und lesen Sie mit. Welche Wörter passen zu den Orten? Lesen Sie den Text noch einmal und notieren Sie. Vergleichen Sie dann mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner. 2. Hören Sie das Lied noch einmal und singen Sie mit. (Habersack/Pude/Specht 2013: 26)
 3. 1. Ergänzen Sie den Liedtext. Hören Sie dann und vergleichen Sie. 2. Spielen Sie die Situation mit. Hören Sie dabei das Lied. 3. Eine superschnelle Stadtrundfahrt in Ihrer Stadt / in einer Stadt Ihrer Wahl, was würden Sie zeigen? (Habersack/Pude/Specht 2013: 42)
 4. 1. Lesen Sie den Liedtext und sortieren Sie die Strophen. Hören Sie dann und vergleichen Sie. 2. Hören Sie noch einmal und singen Sie mit. 3. Haben Sie auch so viele Termine? Was sollten/könnten Sie öfter machen? (Habersack/Pude/Specht 2013: 58)
 5. 1. Lesen Sie den Text und ergänzen Sie dass, denn, und oder wenn. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie. 2. Hören Sie noch einmal und singen Sie mit. Die Männer singen die erste Strophe und den Refrain, die Frauen die zweite Strophe und den Refrain. (Habersack/Pude/Specht 2013: 74)
 6. 1. Sortieren Sie die Strophen. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie. 2. Hören Sie noch einmal und singen Sie mit. (Habersack/Pude/Specht 2013: 90)
 7. 1. Ergänzen Sie. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie. (am/am...vorbei/an...vorbei/bis/durch/über/zu....etc) 2. Gruppenarbeit: Planen Sie eine Pantomime zu dem Lied. Hören Sie dann noch einmal und spielen Sie Ihre Pantomime vor. (Habersack/Pude/Specht 2013: 106)
 8. 1. Was mussten/konnten/sollten/wollten die Personen? Sehen Sie die Zeichnungen an und ergänzen Sie. Hören Sie dann und vergleichen Sie. 2. Hören Sie das Lied noch einmal und singen Sie mit. (Habersack/Pude/Specht 2013: 122)
 9. 1. Arbeiten Sie zu zweit und ergänzen Sie den Liedtext. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie. (Es fehlen Buchstaben) 2. Hören Sie das Lied noch einmal und singen Sie mit. (Habersack/Pude/Specht 2013: 138)

Es finden sich in den Aufgabenstellungen sowohl rezeptiv-produktive (15) als auch produktive (5) Aufgabenstellungen. Rein rezeptive Aufgabenstellungen, ohne eine anschließende Aktion seitens der Lernenden zum Verdeutlichen des Lernprozesses, lassen sich nicht finden.

Auf Seite 18 (Habersack/Pude/Specht 2013: 18) werden die Lernenden in der Sektion ‚Kreatives Schreiben‘ dazu aufgefordert, nach Assoziationen zu einem Gegenstand zu suchen und diese zu notieren. Dabei soll nun zwar assoziativ vorgegangen werden, der Prozess wird jedoch durch die Fragen des Lehrbuchs gelenkt. In Aufgabenstellung b) sollen die Lernenden anschließend ein Gedicht verfassen. Dieses scheint aber zumindest teilweise zum Üben der Wechselprepositionen zu dienen, was einerseits durch die Frage „Wo steht/ist das?“ (Habersack/Pude/Specht 2013: 18) und die Anweisung, zwei bzw. drei Wörter zu schreiben und andererseits durch die Tabelle auf dem unteren Teil derselben Seite suggeriert. Die Aufgabenstellung kann demnach der schriftlichen Sprachproduktion, Grammatikübung und Wortschatzwiederholung gesehen und damit der sprachbezogenen Funktion zugeordnet werden.

Zu dem Lied „Früher war alles besser“ scheint Afg. 1 lediglich zur Verständnissicherung des Liedtextes zu dienen, indem beide Orte, um die es in dem Text geht und den Wortschatz, welcher die beiden Orte bzw. deren Eigenschaften beschreibt, thematisiert werden. In Afg. 2 sollen die Lernenden noch einmal das Lied singen, es geht also um Aussprache/Phonetik. Damit können die Aufgabenstellungen dem sprachbezogenen Lernen zugeordnet werden.

Bei dem Liedtext „Eine superschnelle Stadtrundfahrt“ (Habersack/Pude/Specht 2013: 42) wird in Afg. 1 der Wortschatz aus der vorherigen Einheit wiederholt, indem dieser in den Liedtext, der den Lernenden als Lückentext präsentiert wird, eingesetzt wird. Anschließend soll dies durch das Hören des Liedes überprüft werden. In Afg. 2 soll nun die Situation des Liedtextes, nämlich die Stadtrundfahrt, von den Lernenden nachgespielt werden. Es handelt sich demnach um eine „dramaturgische“ Nachstellung der Situation, welche ebenfalls zum Verständnis des Textes beitragen kann. Anschließend in Afg. 3 soll der Liedtext einen weiteren Gesprächsanlass bieten, indem die Lernenden sich überlegen sollen, welche Sehenswürdigkeiten sie zeigen würden. Dabei könnte ebenfalls Wortschatz aus dem Lied aktiviert und wiederholt werden. Hierbei geht es bei der dramaturgischen Nachstellung um ganzheitliches Lernen und Erfahren von Sprache, während die anderen Aufgabenstellungen zum Liedtext das sprachbezogene Lernen zu fördern scheinen sollen.

Auf Seite 58 (Habersack/Pude/Specht 2013: 58) sollen die Bestandteile des Liedtextes zunächst von den Lernenden sortiert werden. Dadurch, dass das Lied in Strophen und in die Geschichte als solche aufgeteilt ist, wird wahrscheinlich auch eine gewisse Betrachtung der

textsortenspezifischen Form bei den Lernenden hervorgerufen, wobei diese als Hilfestellung für die Lernenden gelten kann. Gleichzeitig ist natürlich auch das Verständnis des Inhalts und die Identifikation der Sprecher (was durch die Bilder erleichtert wird) wichtig. Gleichzeitig werden die Lernenden durch diese Aufgabe auch mit dem Text vertraut gemacht, weshalb diese ebenfalls als eine Vorübung des anschließenden Hörverstehens gedeutet werden kann. Durch das darauffolgende Hören des Liedes wird die Aufgabe der Überprüfung ebenfalls zu einer Hörverstehensübung. Beim Singen des Liedes in Afg. 2 findet sich wieder eine Ausspracheübung anhand des Liedes. In Afg. 3 wird der Liedtext als Sprechanlass verwendet, indem auf den Inhalt des Liedes, namentlich auf die Problematik des vollen Terminkalenders, eingegangen wird und die Lernenden dazu aufgefordert werden, ihre eigene Situation zu beschreiben („Haben Sie auch so viele Termine? Was sollten/könnten Sie öfter machen?“ (Habersack/Pude/Specht 2013: 58)). Wie man den Überlegungen dieses Paragraphes entnehmen kann, handelt es sich bei den Aufgabenstellung wiederholt um die Kategorie des sprachbezogenen und des sprachproduktionsorientierten Lernens.

Bei dem Liedtext „Liebe geht durch den Magen“ (Habersack/Pude/Specht 2013: 74) sollen die Lernenden in den Lückentext zunächst dass, denn, und oder wenn einsetzen. Dabei geht es beim Einsetzen dieser sowohl um grammatisches Wissen als auch um Wortschatzkenntnis, da beim Einsetzen teilweise die Semantik der Wörter von Bedeutung ist, aber auch ihre syntaktischen Eigenschaften. Bei der Überprüfung der Lösungen scheint es sich um das Training vom selektiven Hörverstehen zu handeln. Bei der zweiten Aufgabenstellung geht es wieder darum, dass die Lernenden das Lied mitsingen sollen. Dementsprechend handelt es sich also um eine Ausspracheübung. Die Aufgabenstellungen dieses Textes sind daher der Kategorie des sprachbezogenen Lernens zuzuordnen.

Auf Seite 90 (Habersack/Pude/Specht 2013: 90) werden die Lernenden in Afg. 1 dazu angeleitet, die Strophen zuerst zu sortieren, was diese dazu bringen könnte, die Form genauer zu betrachten und auch zu der Verständnissicherung des Lesetextes und des genaueren bzw. aufmerksameren Hörens im Anschluss. Danach soll das Lied von den Lernenden mitgesungen werden, es handelt sich also wieder um eine Ausspracheübung. Beide Aufgabenstellungen werden dementsprechend der Komponente des sprachbezogenen Lernens zugeordnet.

Auf Seite 106 (Habersack/Pude/Specht 2013: 106) wird der Liedtext wieder als Lückentext eingesetzt, bei welchem die Lernenden zunächst durch das Einsetzen der verschiedenen Richtungsangaben eine Wortschatzübung, durch die nötige Aktivierung von der Semantik,

und Grammatikübung, durch die Betrachtung des anschließenden Kasus, vorfinden, welche anschließend mithilfe des Hören des Liedes als Hörverstehensaufgabe verwendet wird. Im Anschluss in Afg. 2 soll das Lied durch die Lernenden pantomimisch mit umgesetzt werden. Dies kann dazu beitragen, dass die Lernenden mit allen Sinnen lernen, wodurch es möglich wird, dass diese Aufgabe kreative Möglichkeiten für die Lernenden bietet. Demnach kann diese Aufgabenstellung der Kategorie des ganzheitlichen Lernens zugeordnet werden, während die Aufgabenstellung davor der sprachbezogenen Funktion zugeordnet wird.

In dem Liedtext auf Seite 122 (Habersack/Pude/Specht 2013: 122) wird in dem Lückentext durch die Bilder, welche jeweils rechts neben den auszufüllenden Lücken stehen, der Wortschatz abgefragt. Dabei kann sich die klangliche Verbindung von den Nachnamen und deren Tätigkeiten als hilfreich für die Lernenden erweisen und es kann eine gewisse Ästhetik der Sprache aufzeigen, welche aber zumindest durch die Aufgabenstellungen nicht weiter thematisiert wird. Abgesehen davon, werden durch den Text und die Aufgabenstellung ebenfalls die Verben sollen/können/wollen/dürfen/müssen thematisiert und durch den Aufbau des Liedes in ihrer Bedeutung verdeutlicht. In Afg. 2 sollen die Lernenden das Lied wieder mitsingen, es geht also um eine Ausspracheübung. Durch die Bereiche Wortschatz und Phonetik können die Aufgabenstellungen der sprachbezogenen Funktion zugeordnet werden.

Auf Seite 138 des Kursbuchs (Habersack/Pude/Specht 2013: 138) geht es wiederum um das Ergänzen eines Lückentextes, dabei geht es augenscheinlich zunächst wieder um eine Wortschatzübung und im Anschluss zur Überprüfung um eine Hörverstehensaufgabe. Danach sollen die Lernenden wieder das Lied singen, es geht also um eine Ausspracheübung und damit ebenfalls wieder um die sprachbezogene Funktion.

Zusammenfassend ist demnach festzustellen, dass die literarischen Texte vor allem als Hörverstehensaufgaben, Aussprachetraining sowie grammatische und lexikalische Übungen verwendet werden. Der Inhalt wird lediglich thematisiert, indem das Thema des Textes im Anschluss zur mündlichen Sprachproduktion dienen soll. Demnach wird auch nicht auf bestimmte Verhaltensweisen oder Sachverhalte eingegangen. Ansonsten wird zwar ansatzweise Verständnissicherung mit einbezogen, diese jedoch nicht weiter thematisiert. Auf Textsorten wird sich insofern bezogen, dass Begriffe wie „Lied“, „Gedicht“, „Refrain“ und „Strophen“ verwendet werden, weiter wird sich aber nicht auf die Textsorten oder ihre Form bezogen.

Die literarischen Texte werden nicht in den Zusammenhang mit anderen Texten wie z.B. Sachtexten gestellt, aber durchaus zusammen mit Bildern verwendet, welche teilweise,

wie oben erwähnt, auch in die Aufgabe als Hilfestellung für die Lernenden mit einbezogen werden oder aber auch auf das Thema anspielen sollen und dieses untermalen.

Die Lernenden sollen bei der Erstellung von Gedichten (Habersack/Pude/Specht 2013: 18) assoziativ arbeiten, wobei bei den Aufgaben eher nicht die Nutzung von Assoziationen bei der Betrachtung oder bei den Aufgabenstellungen die Ästhetik der Sprache fokussiert werden, wenn man davon absieht, dass die Lernenden die im Kursbuch vorkommenden Lieder i.d.R. auch zum Mitsingen vorgeschlagen bekommen, was die Ästhetik des Mediums „Lied“ hervorheben kann.

In zwei Fällen sollen die Liedtexte dramaturgisch in gewisser Form „performt“ werden: Erstens bei dem Liedtext, welcher die Stadtrundfahrt thematisiert und zweitens bei dem Liedtext der Richtungshinweise, welcher pantomimisch dargestellt werden soll.

3. Kontextualisierung

Die Texte werden ohne Kontext wie z.B. Autor, Erscheinungsjahr oder Land eingeführt, wahrscheinlich vor allem deshalb, weil es sich scheinbar um eigens für das Lehrbuch angefertigte Texte handelt, wie auch bei dem Kursbuch der Niveaustufe A1 desselben Lehrwerks. Demnach haben diese Texte keinen Kontext außerhalb des Lehrbuchs als den Kontext, in welchen sie integriert sind. Durch die Kontextlosigkeit der Texte spielt der Kontext selbstverständlich keine Rolle bei den Aufgabenstellungen zu den Texten.

Die Textsorte hingegen wird zumindest den Lernenden immer in den Aufgabenstellungen vergegenwärtigt, wobei diese nur insofern eine Rolle in den Aufgabenstellungen spielt, dass bei den Liedtexten ihre auditive Komponente zum Einsatz kommt.

Die Liedtexte werden i.d.R. in Strophen und mit Titel dargestellt sowie als Lied in den Aufgabenstellungen deklariert, so dass durch die Form der Darstellung kein Zweifel an der Textsorte bleibt. Bei der Darstellung der Liedtexte werden auch Bilder verwendet, welche entweder thematisch zu dem Text passen (sollen) oder beim Lösen der Aufgabenstellung(en) helfen können.

4. 2. 4 *Menschen*, Niveaustufe B1

1. Welche Rolle spielen literarische Texte in dem Lehrwerk?

In der Niveaustufe B1 des Kursbuchs *Menschen* sind literarische Texte präsent. Wie in den Niveaustufen A1 und A2, sind acht Lieder je auf der Ausklangseite zum Abschluss jedes Moduls zu finden. Davon abgesehen, finden sich zwei Erzählungen (narrative Texte) in dem Kursbuch bzw. eine Erzählung und ein Erzählungsanfang, welcher wohl den Lernenden als Beispiel dienen soll. Dabei findet sich die Erzählung „Kannitverstan“ ebenfalls in den Modul-Plus-Seiten (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 97) und der Erzählungs-/Geschichts-anfang in dem Schreibtraining der Lektion (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 104), was diesen Text zu dem einzigen macht, welcher sich nicht in einer optionalen Einheit befindet.

Es finden sich 32 Aufgabenstellungen zu den zehn literarischen Texten, was durchschnittlich 3,2 Aufgabenstellungen pro Text ergibt. Die Länge der literarischen Texte der Niveaustufe B1 beträgt 192 Wörter.

2. Welche Funktion haben die Aufgabenstellungen?

Es finden sich in der Niveaustufe B1 des Kursbuchs *Menschen* folgende Aufgabenstellungen:

1. 1. Welche Bilder passen zu den Strophen? Ordnen Sie zu. Hören Sie dann das Lied. 2. Spiel: Pantomime a) Schreiben Sie die Wochentage auf ein Kärtchen. Ziehen Sie zu zweit ein Kärtchen und planen Sie eine Pantomime zu Ihrem Wochentag. b) Spielen Sie Ihre Pantomime im Kurs. Die anderen erraten den Wochentag. c) Hören Sie dann noch einmal und spielen Sie Ihre Pantomime zu der passenden Strophe. (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 28)
2. 1. Lesen Sie den Liedtext und sortieren Sie die Zeilen in den Strophen. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie. 2. Und Sie? Würden Sie auch gern einfach mal weg-fahren? Machen Sie Notizen zu den Fragen und erzählen Sie in Gruppen. (Mit Fragen: Wohin würden Sie fahren? Was würden Sie machen? Wie lange würden Sie wegfahren?) (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 46)

3. 1. Ergänzen Sie die passenden Infinitive mit zu. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie. 2. Hören Sie das Lied noch einmal und singen Sie mit. (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 64)
4. 1. Im Liedtext sind einige Wörter falsch. Hören Sie das Lied, markieren und korrigieren Sie. 2. Dichten Sie Ihren eigenen Refrain. Präsentieren Sie Ihre Refrains im Kurs und singen Sie gemeinsam. (schon halbfertige Vorlage für den Refrain) (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 82)
5. 1. Lesen Sie und sortieren Sie die Abschnitte. 2. Machen Sie Notizen zu den Zeichnungen und erzählen Sie die Geschichte nach. (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 97)
6. 1. Welchen Kurs möchte Frau Gernegroß buchen und was verstehen die anderen Personen? Was meinen Sie? Lesen Sie und ergänzen Sie die passenden Kurstitel. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie. 2. Frau Keinefrag (K), Frau Gernegroß (G), Herr Ohnesorgen (O) oder Frau Sowieso (S)? a) Wer singt welche Strophe? Lesen Sie und notieren Sie den passenden Buchstaben. b) Teilen Sie den Kurs in vier Gruppen (Frau Keinefrag, Frau Gernegroß, Herr Ohnesorgen, Frau Sowieso): Hören Sie das Lied noch einmal und singen Sie „Ihre“ Strophen mit. (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 100)
7. Eine Traumreise in Ihrer Jugend. a) Schließen Sie die Augen und hören Sie. Erinnern Sie sich an Ihre Jugend. Sie machen eine große Reise. Der Zug fährt ein und Sie steigen ein. Reisen Sie weiter und behalten Sie Ihre Eindrücke. b) Öffnen Sie langsam die Augen und machen Sie Notizen von Ihren Eindrücken. c) Verwenden Sie Ihre Notizen und schreiben Sie einen Text über Ihre Reise. (Geschichtsanfang als Beispiel) (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 104) (Schreibtraining)
8. 1. Lesen Sie den Text und schreiben Sie die Wörter richtig. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie. 2. Was war früher anders? Arbeiten Sie zu zweit: Lesen Sie den Text noch einmal und ergänzen Sie die Tabelle. Ergänzen Sie auch eigene Beispiele. 3. Was war früher besser/schlechter? Was gefällt Ihnen heute gut/nicht so gut? Sprechen Sie in Gruppen. (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 118)
9. 1. Wo waren die „Wonnebeats“ auf ihrer Tournee? Hören Sie das Lied und zeichnen Sie die Route auf der Karte ein. Ergänzen Sie dann die Orte im Text. 2. Rhythmus-Session. Teilen Sie den Kurs in drei Gruppen. Jede Gruppe wählt ein „Instrument“ und begleitet

einmal den Refrain. Beim Zwischenspiel spielen alle Gruppen gemeinsam. (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 136)

10.1. Arbeiten Sie zu zweit und ergänzen Sie den Liedtext. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie. 2. Menschen und Tiere. Gruppenarbeit: Notieren Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Vergleichen Sie Ihre Notizen dann mit einer anderen Gruppe. (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 154)

Aus diesen Aufgabestellungen ergeben sich aus Sicht der Autorin eine rezeptive, 22 rezeptiv-produktive und neun produktive Aufgabenstellungen.

Bei dem Lied „Der rasende Friseur“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 28) sollen von den Lernenden zunächst die Bilder den Strophen zugeordnet werden. Dies kann einerseits der Verständnissicherung dienen, andererseits auch dem Wortschatzerwerb und/oder der -wiederholung. Durch die Zweiteilung der Bilder wird den Lernenden auch die Möglichkeit gegeben, sich neuen Wortschatz zu erschließen, solange gegeben ist, dass sie zumindest einen Teil der Strophe verstehen. Anschließend sollen die Lernenden das Lied hören, also sich mit der auditiven Komponente des Liedes vertraut machen. Dies soll hier als eigenständige Aufgabenstellung gezählt werden, da sie losgelöst von der Zuordnung von den Strophen mit den Bildern erfolgt und keine überprüfende Funktion hat. In Afg. 2 sollen die Lernenden in a) eine Pantomime planen, welche sie dann in b) präsentieren sollen und in c) in der großen Gruppe mit allen Strophen und dem auditiven Aspekt des Liedes noch einmal performen. Durch die Pantomime ergibt sich die Möglichkeit, den Unterricht aufzulockern bzw. die Lernenden selbst etwas produzieren zu lassen und emotiv zu arbeiten sowie den Wortschatz u.U. noch einmal zu verdeutlichen. Davon absehen, geht es bei der Afg. 2 natürlich ebenfalls um ganzheitliches und emotives Lernen, während es bei den Aufgabenstellungen der Afg. 1 wieder einmal um sprachbezogenes Lernen geht.

Bei dem Lied „Ich bin mal weg“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 46) sollen die Zeilen innerhalb einer Strophe sortiert werden. Dabei kann es sich um eine Vorübung für das anschließende Hörverstehen handeln, da die Lernenden so mit dem Text vertraut gemacht werden können, da diese ihn zum Sortieren genau lesen müssen. Davon abgesehen, wird ebenfalls das Wort obwohl thematisiert, welches in dem Modul eingeführt wird. Außerdem wird durch das Nachdenken über das Ordnen der Zeilen das Verständnis des Textes gefördert. Der anschließende Vergleich bzw. die Überprüfung mit dem zu hörenden Liedtext kann als Hörverstehensaufgabe kategorisiert werden. In Afg. 2 wird das Thema des Liedtextes aufge-

griffen („Und Sie?“ (ebd.)) und als Sprech Anlass verwendet. Dabei wird dieser zwar insofern gesteuert, dass das Kursbuch „Unterfragen“ vorgibt, mithilfe von welchen sich die Lernenden Notizen machen sollen, um die Frage „Würden Sie auch gerne einfach mal wegfahren?“ (ebd.) zu beantworten, aber trotzdem lassen diese offene Antworten zu, weshalb diese Aufgabenstellung dem produktiven Aufgabentyp zugeordnet werden soll. Demnach sind diese Aufgaben der sprachbezogenen Funktion zuzuordnen.

Bei dem Liedtext „Ich kenn’ da ein Hotel“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 64) handelt es sich um einen Lückentext, in welchen die Lernenden die passenden Infinitive mit zu einsetzen sollen, was dadurch als Grammatikübung einzuordnen ist. Davon abgesehen, können die Lernenden ebenfalls das Reimschema, neben der Wortbedeutung, zu Hilfe nehmen, um den Lückentext zu ergänzen, wobei dies augenscheinlich von den Lernenden selbst erschlossen werden soll. Demnach kann diese Aufgabe auch zur näheren Betrachtung von Form bzw. Poetizität und klanglicher Aspekte von Sprache führen sowie natürlich zur/zum Wortschatzwiederholung/-lernen der einzusetzenden Verben. Allerdings wird der Blick auf die Poetizität nicht durch die Aufgabenstellung direkt gefördert. Durch die Überprüfung der Übung durch das anschließende Hören des Liedes ergibt sich wiederum eine Hörverstehensaufgabe. In Afg. 2 soll dann das Lied gesungen werden, es handelt sich demnach um eine Ausspracheübung, welche in diesem Fall ebenfalls dazu dienen kann, den Lernenden nochmals die Reimform des Liedes zu verdeutlichen. Damit sind beide Aufgaben der sprachbezogenen Funktion zuzuordnen.

Bei dem Liedtext „Drei Wünsche frei“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 82) soll die Korrektur der „falschen“ Wörter anhand des Hörens des Liedes erfolgen, weshalb es sich dabei um eine Hörverstehensaufgabe handelt. In Afg. 2 sollen die Lernenden dann ihren eigenen Refrain dichten. Dabei ist circa die Hälfte des Refrains schon vorgegeben, weshalb sich die Frage stellt, ob es sich um eine rezeptiv-produktive oder rein produktive Aufgabenstellung handelt. Da jedoch die letzten zwei Zeilen relativ frei zu schreiben sind und viele verschiedene „Refrains“ denkbar scheinen, soll diese als produktive Aufgabenstellung deklariert werden. Durch die Bereiche ‚Hörverstehen‘ und ‚schriftliche Sprachproduktion‘ können die Aufgabenstellungen der sprachbezogenen Funktion zugeordnet werden, wobei das Vervollständigen des Refrains ebenfalls u.U. als kreatives Lernen gesehen werden könnte.

Bei der adaptierten Erzählung „Kannitverstan“ von Johann Peter Hebel (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 97) sollen die Lernenden die Abschnitte der Erzählung zunächst

sortieren, was das Verständnis des Textes fördern und sichern und eine eingehende Beschäftigung mit dem Text bewirken kann. Im Anschluss, in Afg. 2, soll die Geschichte mithilfe der Bilder, welche sich am rechten Rand neben dem Erzähltext in chronologischer Reihenfolge der Erzählung (von oben nach unten) befinden, in eigenen Worten von den Lernenden nacherzählt werden. Dabei produzieren die Lernenden sozusagen ihre eigene Version der Erzählung und zeigen dabei auch, dass sie die Geschichte „verstanden“ haben. Demnach scheint es primär um das Verständnis des Textes zu gehen, weshalb die Aufgabenstellungen dem sprachbezogenen Lernen zugeordnet werden.

Bei dem Liedtext „Kurs 303“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 100) sollen die Lernenden zunächst die Frage „Welchen Kurs möchte Frau Gernegroß buchen und was verstehen die anderen Personen? Was meinen Sie?“ (ebd.) beantworten, dabei soll das Ergänzen der passenden Kurstitel helfen. Bei dieser Aufgabenstellung scheint es sich demnach um eine Aufgabe zur Verstehenssicherung zu handeln bzw. lässt sich als solche kategorisieren. Durch die anschließende Anweisung „Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie“ soll die Überprüfung der Aufgabe wieder anhand von Hörverstehen vollzogen werden. In Afg. 2 soll das Textverständnis augenscheinlich weiter gesichert werden, indem die Redeannteile den Personen/Figuren zugeordnet werden. Gleichzeitig scheint in a) das anschließende Singen in Gruppen in b), welches auf der Gruppenaufteilung beruht, vorbereitet zu werden. In b) handelt es sich demnach um ein/e Ausspracheübung/-training. Es geht bei den Aufgabenstellungen demnach wiederholt um die sprachbezogene Funktion.

Bei der Aufgabe „Eine Traumreise in Ihrer Jugend“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 104) scheint es in a) und b) um die Vorbereitung der Erzählung einer eigenen fiktiven Geschichte zu gehen, wobei in a) Assoziationen in den Lernenden geweckt werden sollen. In c) sollen diese dann einen Text über ihre fiktive Reise schreiben, es geht also auch um schriftliche Sprachproduktion. Der Text als solcher hat dabei eine Vorbildfunktion und wird durch die Aufgabenstellung nicht einbezogen. Die Aufgabenstellungen sind dabei als sowohl emotives und assoziatives als auch als sprachbezogenes Lernen zu kategorisieren.

Bei der Bearbeitung des Liedtextes „Früher und heute“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 118) geht es in Afg. 1 zunächst darum, bei den Wörtern die Buchstaben in die richtige Reihenfolge zu bringen. Demnach handelt es sich bei Afg. 1 um eine Wortschatzübung, da die Lernenden anhand der Buchstaben das Wort erkennen und einsetzen müssen, wobei ihnen der Kontext innerhalb des Textes helfen kann. Durch die Überprüfung

durch das Hören des Liedes kann die darauffolgende Aufgabenstellung als eine Hörverstehensaufgabe kategorisiert werden. In Afg. 2 soll in Form einer Tabelle der Inhalt des Liedtextes in den Kategorien „früher“ und „heute“ erarbeitet werden. Dabei geht es einerseits um das Textverständnis, andererseits auch durch das Ergänzen von eigenen Beispielen zur Vorbereitung von Afg. 3, in welcher der Liedtext zum Sprech Anlass („Sprechen Sie in Gruppen“ (ebd.)) über das ‚Damals‘ und ‚Heute‘ und deren Vor- und Nachteile wird, weswegen Afg. 3 der mündlichen Sprachproduktion als Funktion der Aufgabenstellung zugeordnet wird. Allerdings haben Afg. 2 und 3 auch das Potenzial, zum Nachdenken über die eigene Realität anzuregen und auch ob die Realität heute für alle Menschen dieselbe ist oder ob es auf anderen Teilen der Welt (da das Lehrwerk *Menschen* ja nicht nur im deutschsprachigen Raum angewandt wird) die Realität in dieser Hinsicht ähnlich ist und ob alle Menschen ähnliche Ansichten teilen. Dabei kann es ebenfalls in der in Afg. 3 angestrebten Diskussion zu einer „kulturellen“ Diskussion kommen sowie zu Eigen- und Fremdverstehen und einem Perspektivenwechsel. Demnach kann diese Aufgabe dem kulturellen Lernen zugeordnet werden.

Auf Seite 136 (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 136) sollen in den Liedtext, welcher den Lernenden als Lückentext präsentiert wird, die Orte, welche die Lerner im Lied hören, eingetragen werden. Demnach handelt es sich um eine Hörverstehensübung, da die Ortsnamen weder das Verständnis beeinträchtigen noch mit der Syntax o.ä. interferieren. Diese Aufgabenstellung kann demnach der sprachbezogenen Funktion zugeordnet werden. In der „Rhythmus-Session“ in Afg. 2 wird nun den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, auf der lautlichen Ebene des Liedes kreativ mitzuwirken, was u.a. motivierend auf die Lernenden wirken und als ganzheitliches Lernen kategorisiert werden kann.

Bei dem Liedtext „Wir sind alle Menschen“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 154) sollen die Lernenden zunächst den Lückentext ergänzen, wobei sie dabei auf verschiedenes Wissen zurückgreifen können: Formbezogenes bzw. lautliches (da ein Reimschema vorhanden ist), grammatisches (welche Wortkategorie passt, Verb/Substantiv und wenn Verb, welche Konjugation) und semantisches Wissen (Was passt von der Bedeutung her in den Satz?). Gleichzeitig helfen Bilder beim Erschließen des Wortschatzes im Text. Parallel scheint es dazu zu dienen, die Lernenden mit dem Text vertraut zu machen. Danach sollen die Ergebnisse der Lernenden wieder durch das Hören des Liedes überprüft werden, was eine Hörverstehensaufgabenstellung aus dem zweiten Teil der Aufgabe macht. In Afg. 2 sollen dann die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen und Tieren genannt wer-

den. Damit kann es sich um eine reine Wortschatzübung handeln, falls die Lernenden nur das Vokabular aus dem Lied herausschreiben oder diese Art von Aufgabe kann zu einer Reflexion über die Frage der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen leiten bzw. vielleicht auch weitergehende Fragen aufwerfen und eine Reflexion über den Titel „Wir alle sind Menschen“ aufwerfen. Da dies jedoch nicht durch Fragen/Aufgabenstellungen o.ä. gefördert oder angestoßen wird und in der Aufgabenstellung auch nicht steht, dass die Ergebnisse diskutiert werden sollen, ist diese als Wortschatzübung und Sprechanlass (da in Gruppenarbeit zu lösen) kategorisiert und ist damit der sprachbezogenen Funktion zuzuordnen.

Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich viele Aufgabenstellungen in den Funktionen ‚Grammatikübung‘, ‚Wortschatzerwerb/-vertiefung/-wiederholung‘, ‚Sprachproduktion‘ (schriftlich und mündlich) und sowie ‚Phonetik‘ und ‚Hörverstehen‘ finden. Dazu kommen Aufgabenstellungen, welche ganzheitliches/ästhetisches Lernen zu fördern scheinen. Es findet sich auch eine Aufgabenstellung, welche auf die Assoziationen der Lernenden abzielt, wobei diese innerhalb von neuer Textproduktion verwendet wird und nicht zur Betrachtung literarischer Texte. Die Form von Texten wird in den Aufgabenstellungen mit den Begriffen „Strophen“, „Refrain“ o.ä. thematisiert, wobei z.B. das Reimschema, welches vor allem bei den verwendeten Liedtexten meist vorhanden ist, zumindest in den Aufgabenstellungen nicht thematisiert wird. Insofern wird ebenfalls in den Aufgabenstellungen auf die Textsorten hingewiesen.

Durch die Aufgabenstellungen zu den Texten bekommt man jedoch kaum den Eindruck, dass der Großteil dieses kulturellen Lernens, Sachverhalte bzw. Verhaltensweisen oder Eigen- und Fremdverstehen fördern soll. Dabei soll jedoch nicht bestritten werden, dass einige der Texte durchaus das Potenzial hätten, zu einer Reflexion dieser anzuregen, wie dies vorher auch angeführt wurde, sondern nur, dass dies nicht durch die Aufgabenstellungen angeregt bzw. vertieft wird. Eine Aufgabenstellung zu dem Liedtext „Früher und heute“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 118) stellt dabei eine Ausnahme dar, indem in dieser zwei verschiedene Perspektiven, welche in dem Liedtext thematisiert werden, angesprochen werden, welche in Afg. 3 von den Lernenden thematisiert werden sollen.

Ähnlich wie bei dem Thema des kulturellen Lernens, werden in den Texten (zumindest aus der Perspektive der Autorin) durchaus Irritationsmomente erzeugt: In dem Liedtext „Ich kenn’ da ein Hotel“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 64) und bei der Erzählung „Kannitverstan“ (ebd. 97). Beim Liedtext versteht der Rezipient erst am Ende des Liedes,

dass es sich um gar kein Hotel handelt und bei der Erzählung Hebels, dass es sich bei „Kannitverstan“ nicht um einen Namen, sondern um einen Satz handelt.

Die Verwendung von Hebels Erzählung ist auch diesbezüglich interessant, dass man in der Erzählung verschiedene Bedeutungsebenen finden kann. Einerseits kann man aus der Geschichte die Deutungsweise ableiten, welche man nach einmaligem Recherchieren sofort finden kann, dass man sich mit dem zufrieden geben soll, was man hat und dass kein Reichtum notwendig ist, um glücklich zu sein. Dabei wird durch die Geschichte mit dem erhobenen Zeigefinger auf Tugenden wie Demut und Bescheidenheit (Bausinger 1998: 2 (bzw. 10)) hingewiesen. Andererseits entsteht das Missverständnis in der Erzählung dadurch, dass der Handwerksbursche zwar hört, was die Holländer zu ihm sagen, dies aber (eventuell aus der Erwartungshaltung, einen Namen zu hören) in einem anderen Kontext deutet. Durch die Aufgabenstellung, die Geschichte lediglich nachzuerzählen, scheint sowohl die Frage nach dem, was die Geschichte (vielleicht, je nach Deutungsweise) versucht zu vermitteln als auch nach dem „Warum?“ des Missverständnisses nicht unbedingt bearbeitet zu werden. Natürlich schließt die Nacherzählung der Erzählung nicht die Reflexion der Lernenden über die Handlung aus. Allerdings wäre eine Diskussion über die Fragen nach dem „Was?“, „Wie?“ und „Warum?“ durchaus denkbar und aus Sicht der Autorin zunächst fruchtbarer, als die Lernenden lediglich eine Nacherzählung ohne vorherige Reflexion verfassen zu lassen. Des Weiteren scheint sich die Erzählung Hebels ebenfalls einen Einblick in die damals für wichtig gehaltenen Tugenden oder Einstellungen zu geben, was man u.a. durchaus kritisch beleuchten könnte.

3. Kontextualisierung

Von den zehn literarischen Texten, welche sich in dem Kursbuch *Menschen* der Niveaustufe B1 finden, sind acht davon Texte, welche scheinbar für das Lehrwerk entwickelt wurden. Diese Texte sind demnach schon in ihrem „originalen Kontext“ und werden folglich kontextuell nicht weiter thematisiert, genau wie in den Kursbüchern desselben Lehrwerks der Niveaustufe A1 und A2. Die vereinfacht dargestellte Erzählung Johann Peter Hebels wird hingehen mit dem Autor und dem Jahr eingeführt und ebenfalls durch die Wendung „Nach einer Erzählung“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 97) den Lernenden deutlich

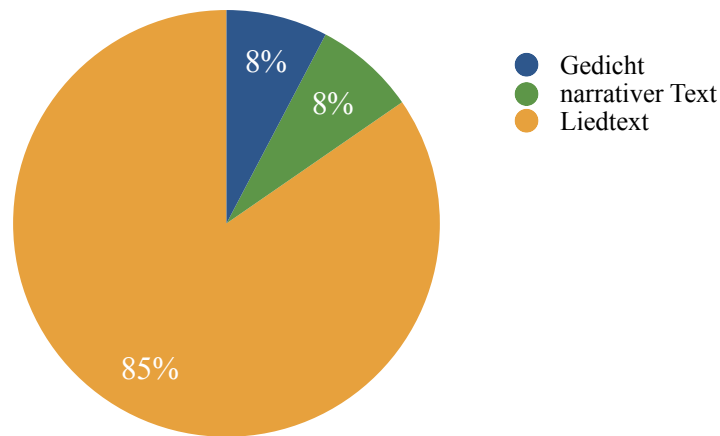
gemacht, dass es sich nicht um die originale Fassung der Erzählung handelt. Zusätzlich wird die Erzählung mit Bildern auf der rechten Seite der Erzählung dargestellt, welche augenscheinlich verschiedene Situationen der Erzählung zeigen sollen und auch von der Kleidung und dem Umfeld, welche in den Bildern gezeigt werden, auf das Zeitalter hindeuten, in welchem die Geschichte verfasst wurde. Diese Kontextualisierung spielt jedoch keine Rolle in der Aufgabenstellung zu dem Text, wobei diese in verschiedener Hinsicht interessant sein könnte, wie z.B., indem man die Lebensumstände beleuchten könnte.

Das Lied der „Wonnebeats“ wird im Zusammenhang mit einem Interview und dem Lesen des Blogs der Band dargestellt. Demnach wird zunächst die Band vorgestellt und anschließend das Lied angeführt. Diese Kontextualisierung wird jedoch nicht in die Aufgabenstellung mit eingebracht, obwohl die Lernenden dadurch eventuell den Text besser einordnen könnten. Die Band (also höchstwahrscheinlich auch die Autoren und das „lyrische Ich“ des Textes) wird mit ihrem Foto neben dem Text dargestellt. Die Landkarte, die ebenfalls neben dem Text gezeigt wird, hilft den Lernenden bei der Aufgabe und verbildlicht den Weg der Tour der „Wonnebeats“.

Die Texte werden immer mit Bildern zusammen dargestellt/angeführt. Diese Bilder scheinen i.d.R. thematisch zu den Texten zu passen bzw. sollen den Lernenden gewisse Situationen verbildlichen. Bei den Liedtexten „Der rasende Friseur“ (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 28) und „Wir alle sind Menschen“ (ebd. 154) scheinen die Bilder die Funktion der Wortschatzerklärung/-einführung zu übernehmen.

Die Textsorte spielt bei den Aufgabenstellungen nur insofern eine Rolle, da diese in den Aufgabenstellungen genannt werden, wie beispielsweise „Hören Sie das Lied“, „Im Liedtext sind einige Wörter falsch...“ oder „...erzählen Sie die Geschichte nach“. In den Aufgabenstellungen werden auch Formaspekte der Textsorten wie „Strophe“ oder „Refrain“ genannt. Die Lernenden müssen also mit diesen Begriffen umgehen, diese werden jedoch nicht weiter thematisiert.

4. 2. 5 Vorhandene literarische Text(e)/-sorten



Zunächst lässt sich feststellen, dass sich, nach Ansicht der Autorin, drei literarische Textsorten, Gedichte, Erzählungen/Geschichten (in der Kategorie ‚narrativer Text‘

zusammengefasst) und Liedtexte in den Kursbüchern des Lehrwerks *Menschen* finden lassen, wobei zu erwähnen ist, dass die Arbeitsbücher des Lehrwerks, welche in der Analyse nicht beachtet wurden, jeweils eine Art Fortsetzungsgeschichte beinhalten, welche den Lernenden als zusätzlicher Lesestoff ohne Aufgaben präsentiert wird und von Urs Luger, welcher einige literarische Werke des klassischen deutschen Literaturkanons für DaF-Lernende vereinfacht hat, verfasst wurden. Allerdings versteht sich das Arbeitsbuch nach eigenen Angaben im Vorwort (Glas-Peters/Pude/Reimann 2012: 3) als Selbstlernmaterial und wurde deshalb nicht in die Analyse mit einbezogen. Demnach ist eine geringe Diversität an literarischen Textsorten zu bemerken und ein starker Schwerpunkt auf Liedtexten zu beobachten.

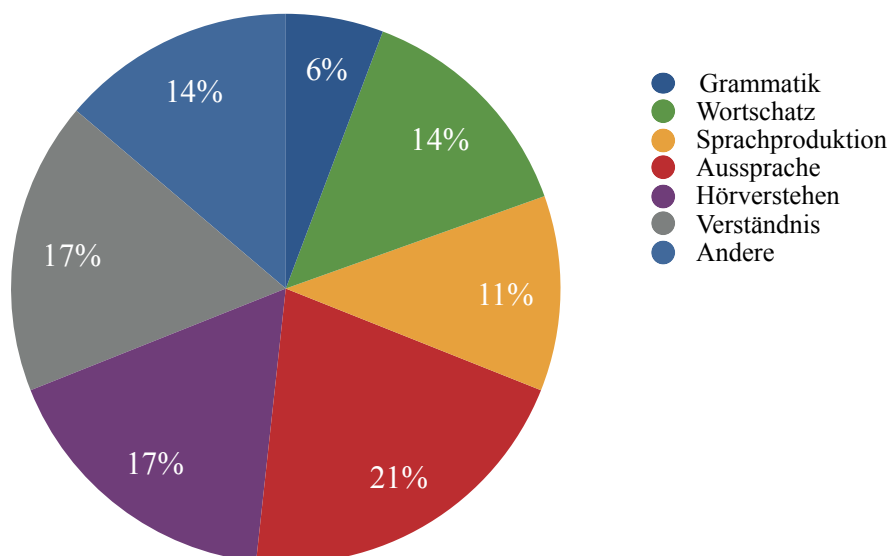
Darüber hinaus fällt auf, dass es sich durchweg um speziell für das Lehrwerk und seine didaktischen Ziele angefertigte Texte handelt, weshalb hier das Stichwort ‚Authentizität‘ der fachwissenschaftlichen Diskussion bei dem Vergleich der Lehrwerke *studio 21* und *Menschen* und deren so unterschiedlichen Lösungsweisen bzw. hervortretenden Perspektiven interessant sein könnte.

Obwohl die Liedtexte speziell für das Lehrwerk angefertigt wurden, lassen sich einige Aspekte von Liedern und auch literarische Merkmale wie der reimende Aspekt der Texte und die klangliche Form erwähnen.

4. 2. 6 Vorhandene Aufgabestellungen

Es lassen sich verschiedene Aufgabenstellungen in den Kursbüchern des Lehrwerks *Menschen* finden. Besonders hervorzuheben sind hierbei die vielen Ergänzungsaufgabentypen der

Lückentexte sowie der Aufgabentyp des „Mitsingens“, welche beide laut Definition dem Aufgabentypen der rezeptiv-produktiven Aufgaben angehören, welche zum Großteil der Aufgabenstellungen zu den Texten des Korpus der Arbeit gehören. Rein rezeptive Aufgabenstellungen sind kaum zu finden, dafür einige produktive Aufgabenstellungen, wie in der folgen-

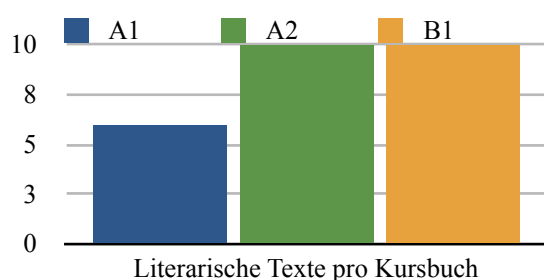


den Grafik zu sehen ist.

Die oben erwähnten Ergänzungsaufgaben lassen sich dabei in Grammatik- und/oder Wortschatzübungen gliedern, welche in dem Lehrwerk im Zusammenhang mit den Liedtexten eine wichtige Rolle spielen.

Durch den hauptsächlichen Einsatz des Mediums ‚Lied‘ bzw. von Liedtexten, was literarische Texte im Kursbuch betrifft, im Zusammenhang mit den Liedtexten als Lückentexte, sind außerdem in vielen Hörverstehensaufgaben zu finden, welche häufig ebenfalls als Selbstüberprüfungsmöglichkeit der Grammatik-/Wortschatzübungen für die Lernenden eingesetzt werden. Durch diesen starken Fokus auf die sprachbezogene Funktion der Aufgaben zu den Texten verstärkt sich der Eindruck, dass die Liedtexte vorwiegend wegen ihrer auditiven Komponente und ihrer motivierenden Wirkung auf Lernende verwendet werden.

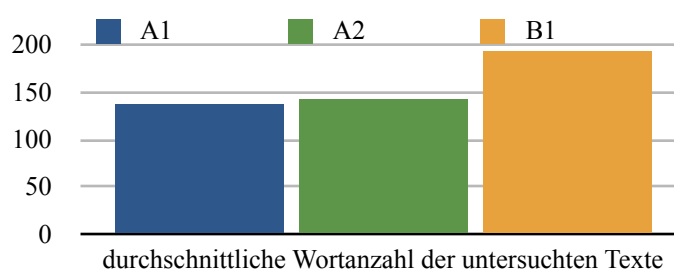
Durch die Arbeitsanweisung des Singens der Lieder findet sich ebenfalls ein großer Pool an Aufgabestellungen der Phonetik bzw. Aussprache, was sich aber u.a. auch in den Bereich des ästhetischen/ganzheitlichen Lernens einordnen lassen würde, diese fallen unter den Begriff „Andere“ (siehe Abbildung oben). In diesem werden alle Kategorien/Funktionen zusammengefasst, welche fünf Prozent oder weniger einnehmen. Dementsprechend sind die Funktionen zu finden, welche eher selten Anwendung finden. Dies betrifft vor allem die äs-



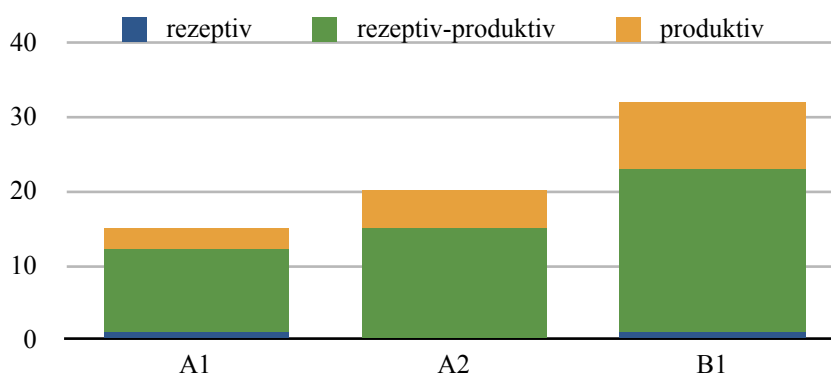
thetische Komponente literarischer Texte und ganzheitliches/emotionales Lernen. Kulturelles Lernen findet, wenn überhaupt, als Funktion literarischer Texte in dem Lehrwerk durch das ‚Sich-in-Figuren-Hineinversetzen‘ statt.

4. 2. 7 Unterschiede zwischen den Niveaustufen des Lehrwerks *Menschen*

Es lassen sich Unterschiede zwischen den Niveaustufen des Lehrwerks *Menschen* feststellen. Zunächst lässt sich konstatieren, dass es in den Niveaustufen A2 und B1 mehr literarische Texte gibt, während sich eine Differenz zwischen den Niveaus A1 und A2 ergibt. Auch in der Wortanzahl ergeben sich Unterschiede, wobei hier der „Sprung“ von A2 (144 Wörter durchschnittlich) zu B1 (192 Wörter durchschnittlich) größer ist. Diese Wortanzahl ist, wie auch schon beim Lehrwerk *studio 21* erwähnt, kein Indikator für den Wortschatzreichtum in den Texten, da Tokens und nicht Types gezählt wurden.



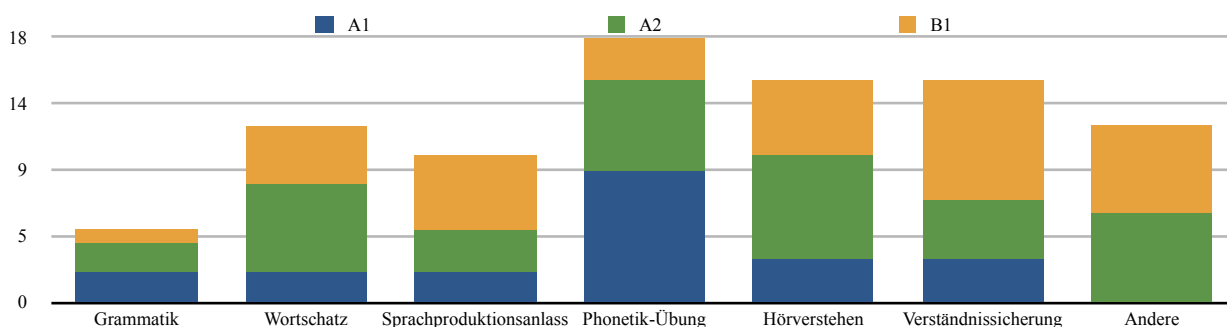
Bei der quantitativen Betrachtung der Aufgabenstellungen ergeben sich ebenfalls Unterschiede: Beim Kursbuch des Niveaus A1 finden sich insgesamt 15 Aufgabenstellungen, auf dem Niveau A2 20 Aufgabenstellungen und bei der Niveaustufe B1 32 Aufgabenstellungen.



Dabei ist jedoch zu bedenken, dass bei der Niveaustufe A1 nur sechs literarische Texte in den Korpus einbezogen wurden, weshalb sich pro literarischem Text in dem Kursbuch *Menschen* auf dem Niveau A1 2,5 Aufgabenstellungen, A2 2 Aufgabenstellungen und B1 3,2 Aufgabenstellungen ergeben. Die literarischen Texte werden zumindest aus dieser Perspektive in A2 nicht intensiver bearbeitet als in A1. Überdies scheint interessant, welchem Aufgabentyp die Aufgabenstellungen angehören.

Wie in dem Diagramm zu sehen ist, nimmt der rezeptiv-produktive Aufgabentyp, also halboffene Aufgabenstellungen, bei denen es um „verbinden“, „sortieren“, „zuordnen“ als Arbeitsanweisung geht, den größten Teil der Aufgabenstellungen ein. Rein rezeptive Aufgabenstellungen sind kaum bzw. nicht vorhanden, da das Rezipieren des Textes bzw. der auditiven Komponente im Falle von dem Medium ‚Lied‘ mit einer Aufgabenstellung des rezeptiv-produktiven Aufgabentyps verbunden ist. Im Vergleich der Niveaustufen scheint besonders erheblich, dass die Aufgabenstellungen des produktiven Aufgabentyps mit dem Voraussetzen von steigender Sprachkompetenz zunehmen und prozentual in der Niveaustufe B1 stärker vertreten sind als in A1 und A2. Trotzdem stellt der rezeptiv-produktive Aufgabentyp noch immer den größten Anteil der gesamten Aufgabenstellungen dar.

Darüber hinaus ist natürlich von Interesse, ob sich Veränderungen bzw. Unterschiede in der Quantität des Auftretens verschiedener Funktionen der Aufgabenstellungen zu literarischen Texten in den Niveaustufen ergeben.



An dem obigen Diagramm zu den verschiedenen Funktionen der Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit literarischen Texten, die in dieser Arbeit in den Kursbüchern des Lehrwerks *Menschen* bestimmt werden konnten, können verschiedene Tendenzen zum Einsatz von Aufgabenstellungen zu literarischen Texten auf verschiedenen Niveaustufen erkannt werden. Es sind dabei verschiedene Schwerpunkte bzw. eine Schwerpunkt-verschiebung in den

Niveaustufen zu erkennen: In der Niveaustufe A1 finden sich in deutlich höherem Maße Aufgabenstellungen, welche auf die Funktion phonetischer Übungen hinweisen, während Aufgabenstellungen zum/zur Wortschatzerwerb/-vertiefung und Hörverstehen in der Niveaustufe A2 stärker fokussiert werden. Aufgabenstellungen, welche sich eher auf die Funktion der Verständnissicherung beziehen sollen, sind verstärkt in der Niveaustufe B1 zu finden. Dies weist auch darauf hin, dass die Aufgabenstellungen in den höheren Niveaus von den Lernenden eine stärkere Beschäftigung mit dem Inhalt der Texte fordern.

4. 3 Vergleich der Lehrwerke *studio 21* und *Menschen*

4. 3. 1 Vergleich der Zielsetzungen in den Lehrwerken

Es handelt sich bei den Zielgruppen beider Lehrwerke um junge Erwachsene/Erwachsene, welche in dem Lehrwerk *Menschen* nicht weiter spezifiziert werden und in *studio 21* sowohl für die Verwendung im Inland als auch im Ausland empfohlen werden, weshalb die Lehrwerke als adressantenunspezifische Lehrwerke zu sehen sind, da sie für ein breites Zielgruppenspektrum gemacht zu sein scheinen.

In der Konzeption geben beide Lehrwerke an, sich an dem GER zu orientieren bzw. bereiten auf die „gängigen Prüfungen der jeweiligen Sprachniveaus vor“ (Evans/Pude/Specht 2012: 8), weshalb es nicht verwundert, dass das Lehrwerk in GER-Niveaustufen eingeteilt ist. Wie schon zuvor erwähnt, sind beide Lehrwerke in den Gesamtbänden A1, A2 und B1 erhältlich. Beide Lehrwerke geben ebenfalls an, die Handlungsorientierung der Sprache in den Mittelpunkt zu stellen.

4. 3. 2 Vergleich der vorhandenen Texte und Textsorten in den Lehrwerken

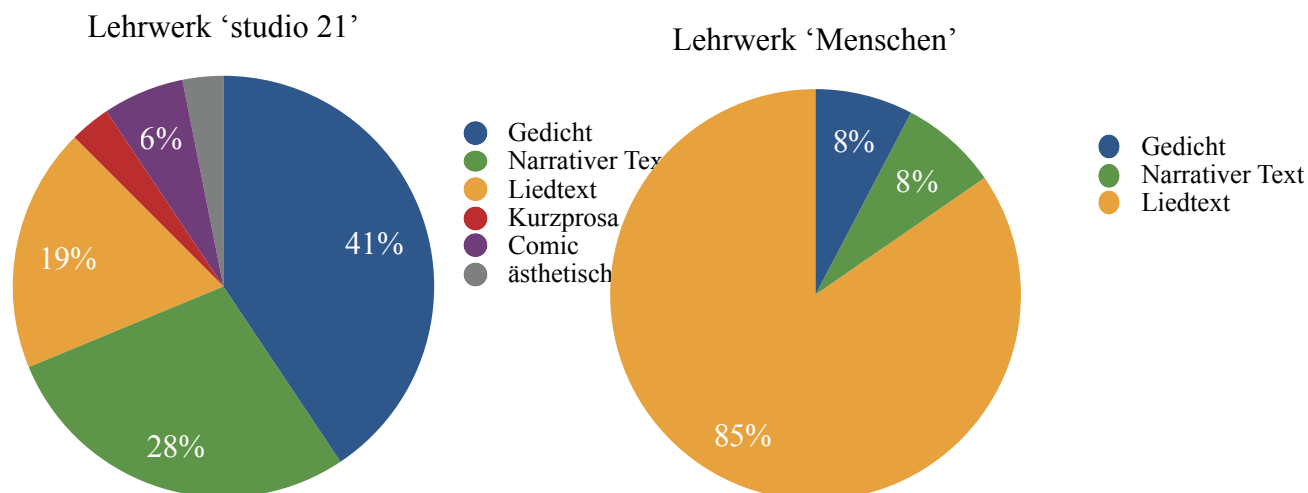
Obwohl beide Lehrwerke angeben, sich am GER zu orientieren, sind in beiden literarische Texte nach der Arbeitsdefinition vorhanden. Dies muss nicht zwangsläufig ein Widerspruch in sich darstellen, es ist jedoch insofern interessant, da (wie schon zuvor erwähnt) literarische Texte erst als Rezeptionsmedium ab der Niveaustufe B2 zum Einsatz im FSU vom GER vorgeschlagen werden.

Beim Vergleich der vorhandenen Textsorten ist zunächst zu bemerken, dass beide Lehrwerke Liedtexte, Gedichte und Geschichten/Erzählungen (narrative, deutlich erkennbar fiktionale Texte) verwenden. Allerdings fällt auf, dass sich die Verteilung dieser recht unterschiedlich gestaltet: Im Lehrwerk *Menschen* nehmen die Liedtexte jeweils am Abschluss jeder Lektion einen festen Platz in der optionalen Station des Lehrwerks ein und stellen praktisch die einzige oder zumindest hauptsächliche Kategorie literarischer Texte im Lehrwerk *Menschen* dar.

Eine grundsätzliche Unterscheidung, welche sich bei der Betrachtung der Textsorten ergibt, ist die, dass das Medium ‚Film‘ bzw. Inhaltsangaben und damit auch Romane nicht in dem Lehrwerk *Menschen* als Texte vorhanden sind. Dies lässt sich u.a. augenscheinlich dadurch erklären, dass bei der Konzeption des Lehrwerks *Menschen* keinen bzw. kaum Wert darauf gelegt wurde, dass die Texte ‚authentisch‘ sind bzw. Texte sind, welche für einen Kontext außerhalb des Rahmens ‚Lehrbuch‘ produziert wurden. Dies stellt einen starken Kontrast zu dem deutlichen Bemühen bzw. Bestreben in dem Lehrwerk *studio 21* dar, die Lernende mit ‚authentischen‘ Texten, welche kontextuell außerhalb des Lehrwerks entstanden sind, zu konfrontieren, besonders zeigt. Mit ‚authentisch‘ ist, wie schon zuvor dargestellt, nicht zwangsläufig die Erstellung des Textes durch L1-Sprecher gemeint, sondern das Vorkommen der Texte außerhalb didaktischer Zwecke, also Texte, welche nicht eigens für die Verwendung im Lehrbuchkontext geschrieben wurden. Ebenfalls lässt sich erkennen, dass im Falle beider Lehrwerke mit didaktischen Modifikationen authentischer Texte gearbeitet wird, jedoch auf unterschiedliche Weise. In dem Lehrwerk *Menschen* wird Hebels „Kannitverstan“ sprachlich vereinfacht und ein wenig gekürzt, während in dem Lehrwerk *studio 21* mit Textausschnitten bzw. Inhaltsangaben gearbeitet wird, um die Lerner an die Texte heranzuführen, die Texte als solche werden jedoch nicht modifiziert. In dieser Hinsicht ist ebenfalls anzumerken, dass die meisten in diesem Sinne nicht-authentischen literarischen Texte, die in dem Lehrwerk *studio 21* vorkommen, als Beispiel für Outputtexte der Lernenden zu dienen scheinen. Die literarischen Texte, welche nicht ausschließlich am Verfassen eigener Texte orientiert sind, stellen meist authentische Texte dar.

Bei der Betrachtung der in den Lehrwerken vorhandenen Textsorten fällt auf, dass in *studio 21* der Schwerpunkt anders gesetzt wird als in *Menschen*: Im ersteren machen Gedichte prozentual gesehen die literarische Textsorte aus, welche am stärksten vertreten ist, während im Lehrwerk *Menschen* Liedtexte am stärksten vertreten sind. Mit Blick auf die Grafiken ist

ebenfalls noch einmal hervorzuheben, dass in *Menschen* fast ausschließlich, zu 85 Prozent, mit Liedtexten gearbeitet wird, wohingegen diese in *studio 21* nur rund ein Fünftel der fik-



tionalen Texte ausmachen. Die Textsortenvielfalt, welche von Feld-Knapp (2005) als sehr wichtig hervorgehoben wird, scheint dabei in der Kategorie der fiktionalen Texte in *studio 21* eher gegeben zu sein als in *Menschen*.

In beiden Lehrwerken befindet sich ein Großteil der Texte im optionalen Bereich, weshalb die Rolle literarischer Texte ebenfalls i.d.R. eher als gering zu verstehen ist, da die literarischen Texte durch die Lehrkraft bewusst eingesetzt oder ausgelassen werden können. Diese Optionalität der Verwendung literarischer Texte der Lehrwerke lässt natürlich ebenfalls eine Orientierung an den Interessen der Lernenden zu. Hinsichtlich der Konfrontation der Lernenden mit literarischen Texten ist das Lehrwerk *studio 21* hervorzuheben, da sich mehr literarische Texte im Hauptteil befinden und da eine Lektion in dem Deutschbuch der Niveausstufe B1 sogar durch einen Roman leitet und der Fokus der Lektion auf diesem liegt. Dementsprechend wird das Lesen literarischer Texte (zumindest bis zu einem gewissen Grad) obligatorisch, sofern das Lehrwerk kurstragend eingesetzt wird. Dies steht in jedem Fall im Gegensatz zu *Menschen*, in welchem die Lernenden und die Lehrenden auch bei kurstragender Verwendung des Lehrwerks nicht bzw. kaum mit literarischen Texten konfrontiert werden.

Ebenfalls auffallend bei der Struktur der Verwendung literarischer Texte in den Lehrwerken ist die Verteilung der literarischen Texte. In *Menschen* steht das Lied immer am Ende der Lektion als Ausklang bzw. Wiederholung des zuvor Gelernten und verfolgt damit höchst wahrscheinlich eine klare, den Lernenden ersichtliche, Absicht, während die literarischen Texte in *studio 21* eher thematisch auftreten und kein klares Schema der Verwendung

verfolgen, sieht man davon ab, dass besonders in der Niveaustufe A1 des Deutschbuchs, aber auch in der Niveaustufe A2, oft Gedichte in den ‚Ausklang’-Seiten zu finden sind. Diese sollen nach Aussage des Buchs „zum Nachdenken“ anregen. Damit werden viele literarische Texte aus den Hauptteilen, welche mit Sicherheit den Lehrenden und Lernenden wichtiger erscheinen, „ausgelagert“ werden.

Mit Blick auf die Grafiken erscheint interessant bzw. auffällig, dass dem Lehrwerk *studio 21* deutlich mehr literarische, narrative Texte zugeordnet werden konnten als *Menschen*. Wie schon bei der Analyse des Lehrwerks *Menschen* erwähnt, wird im Vorwort angemerkt, dass das Lehrwerk mit Geschichten arbeitet. Diese Geschichten werden in dem Lehrwerk jedoch mit mündlichen Dialogen und Bildern erzählt, weshalb diese nicht zu dem Korpus gezählt werden. *studio 21* dagegen arbeitet viel mit Zusammenfassungen bzw. Inhaltssangaben, welche selbstverständlich per se keine literarischen Textsorten darstellen. In dem Lehrwerk werden diese jedoch als Geschichten bzw. narrative Texte, welche fiktionale Handlungen darstellen, verwendet bzw. als solche behandelt, weswegen der Anteil dieser höher ist. Diese Art von Herangehensweise an größere bzw. längere, narrative Texte, welche in anderer Form keinen Raum in dem Lehrwerk zugesprochen bekommen könnten, ist so nicht in *Menschen* anzutreffen.

4. 3. 3 Vergleich der Funktionen von literarischen Texten in den Lehrwerken

Diese oben genannten, in den Lehrwerken vorhandenen, Textsorten ergeben auch mögliche Implikationen in den Aufgabenstellungen: Beim Medium wie ‚Lied’, aber auch ‚Gedicht’³¹ ergeben sich auditive Komponenten, welche zusätzliche Aufgabenstellungen zu der Fertigkeit ‚Hörverstehen’ möglich machen. Auch Aussprache und Phonetik werden oft an diesen Textsorten geübt.

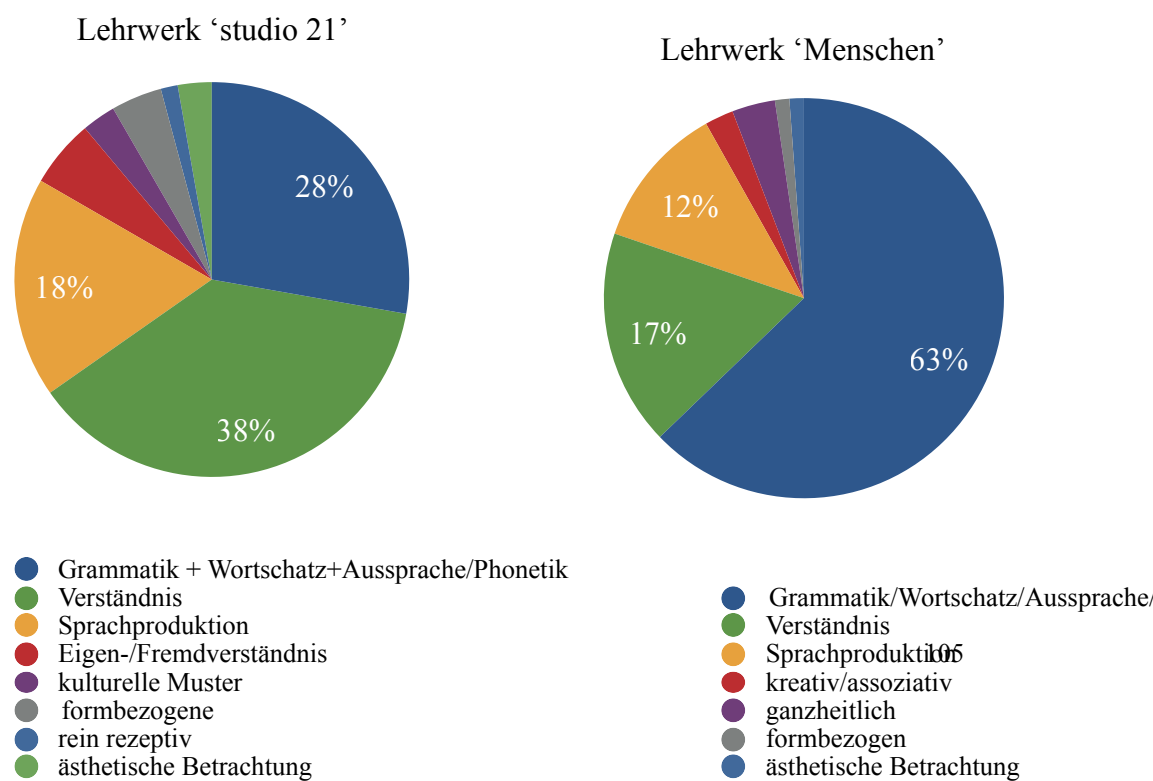
Im Vergleich der Funktionen literarischer Texte in den Lehrwerken fällt ebenfalls auf, dass literarischen Texten in *studio 21* häufig keine Aufgabenstellung zugeordnet ist. Den Lernenden wird besonders in den Ausklangseiten ein Pool von Texten zur Verfügung gestellt, aus

³¹ Es ergibt sich selbstverständlich ganz grundsätzlich eine auditive Komponente bei schriftlichen Medien. Die Betonung der Medien ‚Lied’ und ‚Gedicht’ spielt darauf an, dass Lyrik eine auch heutzutage noch deutlichere Verbindung zu der auditiven Komponente einnimmt als die Epik.

welchem sie bzw. die Lehrenden auswählen können. Dahingegen finden sich in *Menschen* keine literarischen Texte ohne Aufgabenstellung, womit den Lehrenden und den Lernenden immer mindestens eine Aufgabe bzw. verschiedene Formen der Bearbeitung des Textes vorgeschlagen werden, allerdings oft in ähnlicher Funktion. Demnach scheint von den Lehrwerkautoren geplant zu sein, dass die Lernenden die Texte nicht lediglich rezipieren sollen, sondern dass diese auch immer etwas damit machen müssen, es scheint also auch die Lerneraktivierung als wichtig bewertet zu werden.

Die Funktion von literarischen Texten im Zusammenhang mit ganzheitlichem Lernen ist dabei besonders bei *Menschen* hervorzuheben. Dies drückt sich besonders dadurch aus, dass sich in dem Lehrwerk einige Aufgabenstellungen zu der dramaturgischen, mimischen, gestischen und rhythmischen Darstellung der Liedtexte finden. Dies deckt sich auch mit dem Vorwort des Lehrwerks, in dem *Menschen* eben diesen Ansatz des Lernens „mit allen Sinnen“ anspricht.

Im Gegensatz dazu lassen sich bei dem Lehrwerk *studio 21* auf der Ebene des kulturellen Lernens Aufgabenstellungen finden, welche in die Richtung des kulturellen Lernens gehen. Dies scheint u.a. dadurch möglich gemacht zu werden, dass literarische Texte verwendet werden, welche als authentische Texte im Hinblick darauf bezeichnet werden können, dass sie dem deutschsprachigen Kontext entstammen. Darüber hinaus ist ebenfalls zu verzeichnen, dass, aus der Sicht der Autorin, stärker darauf eingegangen wird, verschiedene Positionen bzw. Perspektiven der fiktiven Figuren der narrativen Texte zu verstehen. Dies zeich-



net sich u.a. dadurch ab, dass häufiger nach dem „Warum?“ des Handelns und/oder Empfindens der Figuren gefragt wird.

Einen geringen Anteil bei beiden Lehrwerken nehmen hingegen die Betrachtung des Ästhetischen literarischer Texte und die formbezogene Betrachtung ein, während vor allem das sprachbezogene Lernen im Vordergrund steht bzw. das Nutzen von literarischen Texten als Textverständnis- und Sprachproduktionsanlass.

Im Rückbezug auf die Funktionen, welche in Kapitel 2 dieser Arbeit erwähnt wurden, lässt sich feststellen, dass ebenfalls kaum auf die Wirkung literarischer Texte und Sprache als Medium der Bedeutungskonstruktion und -dekonstruktion eingegangen wird.

5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

In dem folgenden Kapitel sollen nun die Ergebnisse kurz zusammengefasst und diskutiert werden, sowie ein Ausblick gegeben werden.

5. 1 Diskussion der Ergebnisse

Zur Einordnung dieser Analyse ist zunächst hervorzuheben, dass diese Untersuchung in großem Maße von der Perspektive der Autorin beeinflusst ist, sowohl, was die Kategorienbildung als auch was die Analyse betrifft. Der Fokus der Analyse lag auf der Funktion der Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit den literarischen Texten, welche sich in den Lehrwerken in den Stufen A1, A2 und B1 befinden. Trotzdem wurde das Potenzial der Texte durch die Fokussierung der Aufgabenstellungen zu den Texten ein wenig in den Hintergrund gerückt. Nun sollen noch einmal die Ergebnisse, welche als besonders wichtig identifiziert wurden, hier zusammengefasst und diskutiert werden.

Es existieren literarische Texte in den behandelten Lehrwerken, da das Nicht-Vorkommen literarischer Texte eine Analyse zur Funktion literarischer Texte unmöglich gemacht hätte, weshalb dies selbstverständlich ebenfalls eines der Kriterien zur Auswahl der Lehrwerke dargestellt haben muss. Allerdings ist auch mit Hinblick auf die nicht in dieser Arbeit analysierten Lehrwerke z.B. zu sagen, dass auch viele weitere aktuelle Lehrwerke in den Niveaustufen A1 bis B1 literarische Texte in ihrem Leitmedium mit einbeziehen³².

Was die Menge der Texte betrifft, so ist hier anzuführen, dass in dem Lehrwerk *studio 21* insgesamt mehr literarische Texte gefunden werden konnten als in *Menschen*. Der Pool an literarischen Texten, welche die Lehrwerkautoren den Lehrenden und den Lernenden vorschlagen, ist dementsprechend größer. Es sollte allerdings nicht aus den Augen verloren werden, dass viele dieser literarischen Texte ohne Aufgabenstellungen verwendet werden und lediglich „zum Nachdenken anregen“ sollen, was es aus Sicht der Autorin wahrscheinlicher macht, dass die Rezeption dieser Texte als unnötig von Lehrenden und Lernenden verstanden werden könnte. Davon abgesehen, ist ebenfalls anzuführen, dass die Texte im Lehrwerk *Men-*

³² Wie beispielsweise *DaF kompakt* und *Tangram*, unter anderen. Leider hätte eine Analyse von weiteren Lehrwerken den Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

schen, welche den Lernenden „zugemutet“ werden, durchschnittlich länger sind als die Texte in *studio 21*. Dies liegt sicherlich einerseits an den vorwiegend verwendeten Textsorten³³, andererseits handelt es sich bei den Texten in *Menschen* hauptsächlich um Liedtexte, welche eigens für das Lehrwerk verfasst wurden. Demnach erscheint es natürlich bzw. logisch, dass es dadurch möglich gemacht wird, auch etwas längere und trotzdem recht einfache Texte zu verwenden.

Zu der Auswahl der Texte der beiden Lehrwerke sind verschiedene Ebenen hervorzuheben. Das Unterscheidungsmerkmal der Authentizität kristallisiert sich besonders im Vergleich der Lehrwerke heraus. Bei dem Begriff ‚Authentizität‘ soll sich hier an Morrows Definition (1977: 13) „An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort“³⁴ orientiert werden. Diese Texte sind insofern spannend, da sie etwas von den realen gesellschaftlichen Diskursen enthalten, welche das Potenzial einbeziehen, das Interesse der Lernenden wecken zu können. Durch ihre Eingebundenheit in den Diskurs lassen sich in diesen Texten u.U. ebenfalls landeskundliche Elemente finden und Diskussionen anregen, welche u.a. zu kulturellem Lernen beitragen können. Diese Texte scheinen dadurch Möglichkeiten zu bieten, welche (literarische) Texte, die speziell für das Lehrwerk entworfen wurden, i.d.R. in dieser Form nicht leisten können. Zu der Verwendung authentischer Texte im FSU gibt es viele Arbeiten, welche sowohl Vor- als auch Nachteile dieser hervorheben, weshalb die Feststellung, dass authentische Texte verwendet werden, nicht automatisch als Wertung verstanden werden soll.

Die Rolle literarischer Texte ist bei *Menschen* durch die sehr eindeutige Optionalität der Verwendung literarischer Texte im Lehrwerk als praktisch nicht existent bzw. sehr gering zu erklären, während literarische Texte in *studio 21* zumindest eine marginale Rolle spielen und aus Sicht der Autorin stärker in das Lehrwerk integriert werden als dies bei *Menschen* der Fall ist. Durch die „Verbannung“ literarischer Texte in optionale Stationen, teilweise ohne klare Aufgabenstellung, wird diesen ihre Rolle bzw. ihr Stellenwert aus Sicht der Autorin abgesprochen.

³³ In dem Lehrwerk *studio 21* finden sich deutlich mehr (kurze) Gedichte, während in dem Lehrwerk *Menschen* vorwiegend Liedtexte eingesetzt werden.

³⁴ An dieser Definition orientiert sich auch Gilmore (2007: 98).

Dabei stellt sich die Frage nach der Funktion von literarischen Texten in den DaF-Lehrwerken, also nach dem Grund, warum man überhaupt literarische Texte in den Lehrwerken findet. Hier lässt sich aus der Perspektive der Autorin nach der Analyse sagen, dass die Funktion literarischer Texte in den Lehrwerken vor allem als Übungsmöglichkeit von sprachbezogenem Lernen zu bezeichnen ist und damit genauso wie andere Texte das Sprachsystem repräsentiert. Dabei werden durchaus „special features“ wie Reime, eine besondere Form etc. genutzt.

Was man in den Lehrwerken ein wenig vermisst, ist, dass der Form der Texte und der Sprache keine Bedeutung zugesprochen werden. Oft wird der Inhalt der literarischen Texte nicht thematisiert und Irritationsmomente, welche die Lernenden haben könnten, sowieso nicht. Auch die Reflexion über die Sprache und das Verhalten der Figuren findet eher selten statt, wenn überhaupt, findet dies in *studio 21* statt.

Es lässt sich demnach wiederholen, dass das Potenzial literarischer Texte nicht in dem Rahmen genutzt wird, welcher im Fokus der aktuelleren fachdidaktischen Diskussion steht. Deshalb lässt sich fragen, ob, wenn man schon literarische Texte in den FSU einbezieht, nicht stärker nach dem „Warum?“ der Verwendung literarischer Texte fragen sollte und die Antworten aktueller Ansätze stärker in der Praxis und auch in den maßgeblichen Medien der Praxis einbeziehen sollte. Aus Sicht der Autorin scheinen die Hauptgründe, weshalb literarische Texte keinen Raum im FSU bekommen sollen, hauptsächlich darin begründet zu sein, dass literarische Texte immer noch in so hohem Maß zu stumpfen Grammatikübungen verwendet werden und Lehrende und Lernende sich nach dem „Warum?“ der Verwendung literarischer Texte fragen. Aus Sicht der Autorin sollte dabei besonders ihre Funktion als Medium des kulturellen Lernens im weitesten Sinne im Vordergrund stehen, welches ebenfalls zur Reflexion über Sprache anregt. Dadurch wird allerdings u.a. wichtig und zur Voraussetzung, dass literarische Texte im FSU nicht nur auf der Grammatik- oder Wortschatzebene besprochen werden. Aber genau zu der sprachbezogenen Funktion von Texten im FSU finden sich viele, zu viele, Aufgabenstellungen zu literarischen Texten. Literarische Texte scheinen in den untersuchten DaF-Lehrwerken immer noch zu häufig nur ein Plus mit Grammatikübungen zu sein. Oft werden ihr Inhalt und ihre Form in keinsten Weise diskutiert, wenn es sich nicht um grammatische Phänomene, Wortschatz o.ä. handelt.

Im Kontrast dazu finden sich besonders in *studio 21*, bei dem sich die Autoren getraut haben, authentische Texte zu verwenden, viele sehr interessante Texte, welche verschiedene

Möglichkeiten offerieren, mit diesen im FSU zu arbeiten. Allerdings lässt sich auch hier in Frage stellen, ob das Potenzial der Texte hinreichend ausgeschöpft wurde.

Das Potenzial, welches literarische Texte in kulturellem Lernen haben können, ist dadurch zumindest ansatzweise in dem Lehrwerk *studio 21* vorhanden und wird bzw. könnte bis zu einem gewissen Grad, durch eine Orientierung an den Aufgabenstellungen, erreicht werden. Trotzdem könnte durch die Nutzung des Potenzials der im Lehrwerk sowieso schon verwendeten Texte durchaus noch stärker auf diese Dimension/Funktion des Lernens durch bzw. mit literarischen Texten, wenn sie sowieso schon verwendet werden, eingegangen werden.

Es gibt schon viele Vorschläge zur Verwendung von literarischen Texten im FSU, wie bereits ansatzweise in Kapitel 2 dieser Arbeit dargestellt wurde. Ähnliche Arbeiten wie die vorliegende, mit etwas anderer Perspektive, welche ebenfalls interessant wären, sind beispielsweise Andrea Mihalics Diplomarbeit „Einsatz literarischer Texte in Lehrwerken von Deutsch als Fremdsprache. Ein historischer Abriss“³⁵, welche 2013 an der Universität Wien entstanden ist und ebenfalls den Einsatz literarischer Texte in DaF-Lehrwerken beleuchtet. Die Analyse stellt sich diachron dar, wie der Titel der Arbeit schon kennzeichnet. Bei dem Lehrwerk „Tangram“, welches sie als aktuelles Lehrwerk untersucht, kommt sie zu ähnlichen Ergebnissen: Der Einsatz literarischer Texte fällt gering aus und wird häufig dazu verwendet Grammatik zu thematisieren. (ebd.: 93)

Des Weiteren ist Tran Artikel „Bestandsaufnahme“ (2015)³⁶ zu nennen. In diesem Artikel werden ebenfalls Lehrwerke hinsichtlich der Verwendung literarischer Texte untersucht, es handelt sich allerdings um andere Lehrwerke, eine wesentlich kürzere Darstellung. Es wird ebenfalls auf Aufgabenstellungen eingegangen. Dabei vergleicht Tran die Funktionen, welche literarische Texte in der Grund- und Mittelstufe bei den untersuchten Lehrwerken einnehmen. Auch aus dieser Bestandsaufnahme geht hervor, dass sich viele Aufgabenstellungen auf die (in dieser Arbeit sogenannte) sprachbezogene Funktion beziehen. Tran unterscheidet bei der Bestandsaufnahme zwischen Grund- und Mittelstufe, wobei Tran zu dem Ergebnis kommt, dass in der Grundstufe stärker auf die sprachbezogene Funktion eingegangen wird, während sich in der Mittelstufe stärker auf die inhaltliche und ästhetische Ebene von Sprache

³⁵ http://othes.univie.ac.at/25590/1/2013-01-29_0300413.pdf, zuletzt aufgerufen am 07.07.2017.

³⁶ http://repository.ulis.vnu.edu.vn/bitstream/ULIS_123456789/530/1/Bestandsaufnahme.pdf, zuletzt aufgerufen am 07.07.2017.

bezogen wird und auch stärker auf kulturelle Muster eingegangen wird. Diese Ergebnisse sind mit denen vergleichbar, welche bei *studio 21* gefunden wurden. Allerdings ist festzustellen, dass in *studio 21* deutlich stärker auf das Verständnis des Inhalts und ein wenig auf kulturelles Lernen eingegangen wird und, aus Sicht der Autorin, kaum die ästhetische Dimension literarischer Texte einbezogen wird. Das Lehrwerk *Menschen* scheint hingegen (wenn man es mit der Analyse von *studio 21* und der Bestandsaufnahme Trans vergleicht) eine Ausnahme zu sein, was die Auswahl (fast) ausschließlich speziell für das Lehrwerk angefertigter (literarischer) Texte und die fast ausschließlich auf die sprachbezogene Funktion ausgelegten Aufgabenstellungen, auch auf B1-Niveau, angeht.

Für weitere Analysen wäre es ebenfalls interessant, in der Sparte der Verwendung literarischer Texte im FSU die Frage nach dem Prozess der Bildung des literarischen Kanons zu stellen und die Frage, ob es überhaupt einen literarischen Kanon im DaF-Bereich gibt, und wenn ja, welche Texte zu diesem Kanon gehören. Diese Fragen erörtert Miriam Houska in ihrem Diplomarbeitsprojekt (2007) und in ihrem Dissertationsprojekt (Beginn 2011)³⁷.

5.2 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend kann man sagen, dass diese Arbeit zeigt, dass die Funktion, in welcher literarische Texte (wenn sie schon zur Verwendung im FSU vorgeschlagen werden) im FSU verwendet werden können, ausgebaut bzw. verändert werden kann. Dasselbe gilt für die Rolle literarischer Texte. Wenn literarische Texte schon zur Verwendung im FSU vorgeschlagen werden, dann sollte es durchaus denkbar sein, diese im Hauptteil der Lektionen für zentrale Themen des FSU zu nutzen, anstatt diese als Bonbon oder zusätzlichen Grammatikdrill³⁸ einzusetzen. Den Lernenden sollte sich der Mehrwert literarischer Texte erschließen, wenn literarische Texte schon behandelt werden und dies kann i.d.R. nicht nur durch die bloße Rezeption des Textes um des Textes Willen geschehen.

Die Autorin nimmt diese Arbeit als Versuch wahr, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schaffen und dies mit einem relativ nüchternen Blick auf die Nutzung literarischer

³⁷ http://zukunft-germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_nachwuchsinitiative_i_german/Miriam_Houska.pdf (Leider konnte kein Zugang zu den Projekten als solche gefunden werden.)

³⁸ Was zwei Extreme darstellt, wobei keine der beiden Möglichkeiten in den Augen der Autorin in ausschließlicher Anwendung wirklich erstrebenswert erscheint.

Texte in zwei aktuellen DaF-Lehrwerken. Diese Nüchternheit entsteht speziell aus der Situation der Erstellung der Arbeit: Die Autorin hat relativ wenig Erfahrungswerte, auf die sie zurückgreifen kann und muss sich nicht durch andere von ihr verfasste Arbeiten wissenschaftlich für oder gegen die Verwendung von literarischen Texten aussprechen. Dadurch besteht keine Erklärungsnot, warum literarische Texte unbedingt einen festen Platz im FSU haben sollen oder warum nicht, was wiederum ein Pro oder Contra Plädoyer unnötig macht. Der Versuch einer Bestandsaufnahme der Verwendung literarischer Texte soll sich darauf beschränken, welche Funktionen von literarischen Texten durch die Lehrwerke, an welchen sich viele Lehrende orientieren, abgedeckt werden. Diese Orientierung an der Funktion hat dabei selbstverständlich trotzdem zur Folge, dass darüber nachgedacht werden musste, was literarische Texte im FSU leisten können. Durch die Auswahl von lediglich zwei Lehrwerken³⁹, kann diese Arbeit auch nur einen kleinen Einblick in den Pool aus aktuell verwendeten Lehrwerken geben.

Daneben könnten weitere Lehrwerke untersucht werden, um zu sehen, ob sich ähnliche Ansätze zum Einsatz literarischer Texte finden. In dieser Arbeit wäre es sicher ebenfalls interessant gewesen, andere Bestandteile der Lehrwerke näher zu betrachten, was jedoch in dem Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war. Um zu sehen, wie Lehrende mit dem Unterrichtsmaterial umgehen, wäre es ebenso interessant wie aufschlussreich, das Unterrichtsgeschehen auszuwerten.

³⁹ In dieser Arbeit wurde jeweils auch nur das Leitmedium des Lehrwerks analysiert.

Eigenständigkeitserklärung der / des Studierenden

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst worden ist, dass keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt worden sind und dass die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht worden sind.

(Datum, Unterschrift)

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2002). Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 6, 3. [online] <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/585/561>
de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/deutungsmuster.htm. [07.07.2017]
- Altmayer, Claus (2014). Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik? In: *Verbum et Lingua*. Didactica, Lengua e Cultura. Índice número 3 Año: 2 Enero - Junio, 2014, 58-77. [online] <http://verbumetlingua.cucsh.udg.mx/digital/3> [07.07.2017].
- Bausinger, Hermann (1998). Kannitverstan. Vom Zuhören, Verstehen und Mißverstehen. In: Thomas Vogel (Hrsg.): *Über das Hören: einem Phänomen auf der Spur*. Tübingen, 2., bearb. Aufl. 1998. Attempto Verlag., 9-25. [online] https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/bausinger_kannitverstan/bausinger_kannitverstan.pdf [07.07.2017].
- Bredella, Lothar (1979). Der Verstehensprozess literarischer Texte in seiner Bedeutung für die Frage nach dem Sinn des Literaturunterrichts. In: Hans Weber, Lothar Bredella (1979): *Aufforderungen zum literaturdidaktischen Dialog*. Paderborn [u.a.]: Schoeningh, 55-87.
- Bredella, Lothar (1989a). Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik. In: Christoph Edelhoff ; Christopher N. Candlin (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung: Zum 60. Geburtstag von Hans-Eberhard Piepho mit Beitr. von seinen Freunden, Kollegen u. Schülern*. Bochum: Kamp, 11-28.
- Bredella, Lothar (1989b). Literaturwissenschaft. In: Karl-Richard Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 46-54.
- Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?: Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr.

- Breitung, Horst; König, Renate & Schwarz, Ingrid (1982). *Zu Gestaltung und Einsatz komplexer Lehr- und Lernmittel im Deutschunterricht für Ausländer* (1. Aufl.). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Brusch, Wilfried (1985). Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Manfred Heid (Hrsg): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht: Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984*. München: Goethe-Inst., 47-67.
- Cornelsen Verlag – studio 21. [online] https://www.cornelsen.de/studio_21/1.c.3205805.de [03.07.2017]
- Cornelsen Verlag – studio 21. [online] https://www.cornelsen.de/studio_d/ [03.07.2017]
- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2014). Dann machen Sie doch mal etwas anderes - Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion In: Nils Bernstein (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen Im DaF-/ DaZ-Unterricht: Literatur, Theater, Bildende Kunst, Musik, Film*. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen, 19-34.
- Duszenko, Maren (1994). *Lehrwerkanalyse: Fernstudieneinheit XX*. Erprobungsfassung 7/94. Berlin ; München ; Leipzig ; Wien ; Zürich: Langenscheidt.
- Eagleton, Terry (2012). *Einführung in die Literaturtheorie*. (5. Aufl.). Stuttgart ; Weimar: Metzler.
- Edelhoff, Christoph (1999). Lehrwerke und Autonomie. In: Christoph Edelhoff (Hrsg.), Ralf Weskamp (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. (1. Aufl.). Ismaning: Hueber. 63-79.
- Ehlers, Swantje (1997). Literarische Texte im DaF-Unterricht. In: Hans Jürgen Krumm, Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Reihe A, Jahrbuch 1/1997. Innsbruck: StudienVerlag, 195-203.
- Ehlers, Swantje (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. (E-Book), 1530-1544.
- Engel, Ulrich, Krumm, Hans-Jürgen & Wierlacher, Alois (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.

- Engel, Ulrich, Krumm, Hans-Jürgen & Wierlacher, Alois (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]*. Berlin ; München ; Wien ; Zürich [u.a.]: Langenscheidt.
- Europarat (2006). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen: [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]([Nachdr.])*. Berlin ; München ; Wien ; Zürich [u.a.]: Langenscheidt.
- Europarat / *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. [online]
<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> [07/07/2017]
- Feld-Knapp, Ilona (2005). *Textsorten und Spracherwerb: Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht*. Hamburg: Kovač.
- Gilmore, Alex (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. In: *Language Teaching*, Jg. 40, 2, 97-118. [online] doi:10.1017/s0261444807004144 [07.07.2017]
- Hage, Volker (2000). Verwechslung möglich. In: Marcel Reich-Ranicki (Hrsg.): *Hundert Gedichte des Jahrhunderts*. Insel, Frankfurt am Main, 329–332.
- Heinemann, Wolfgang (2001). Textsorten der geschriebenen Sprache. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin ; Boston: de Gruyter, 300-313.
- Houska, Miriam (2007). Kanon und Deutsch als Fremdsprache: der „DaF-Kanon“ in Mittelstufe-Lehrwerken ; eine Bestandsaufnahme und Analyse. Dipl.-Arb., Wien.
- Houska, Miriam (2011). Dissertationsabstract: Universitäre Kanongenerierung in Deutsch als Fremdsprache. [online] http://zukunft-germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_nachwuchsinitiative_i_german/Miriam_Houska.pdf [07.07.2017]
- Houska, Miriam (2014). Universitäre Kanongenerierung in Deutsch als Fremdsprache Mechanismen, Faktoren und Kriterien der Literatúrauswahl von ÖAD-Lektorinnen In: *Zeitgemäße Verknüpfungen*. - Wien : Praesens-Verl., 331-352.
- Hueber Verlag – Menschen. [online] <https://www.hueber.de/menschen> [18.05.2017]
- Hueber Verlag – Menschen. [online] https://www.hueber.de/seite/pg_konzeption_neu_mns [18.05.2017]

- Ickler, Theodor (1984). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung in das Studium*.
Tübingen: Niemeyer.
- Kirchner, Constanze; Schiefer Ferrari, Markus & Spinner, Kaspar H. (2006). *Ästhetische Bildung und Identität: Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*.
München: kopaed.
- Koppensteiner, Jürgen (2001). *Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv und hpt.
- Koppensteiner, Jürgen & Schwarz, Eveline (2012). *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. (Neuauf.). Wien: Praesens-Verl..
- Kramersch, Claire (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal*, Jg. 90, 2, 249–252.
- Kramersch, Claire (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In:
Fremdsprache Deutsch, Jg. 44, 35-40.
- Kramersch, Claire & Huffmaster, Michael (2008). The Political Promise of Translation. In: Eva Burwitz-Melzer (Hrsg.): *Fremdsprachenlehren und -lernen*, Jg. 37, 283-297.
- Krause, Wolf-Dieter & Sändig, Uta (2002). *Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Linguistische Grundlagen und didaktische Angebote*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994). Lehrwerksgutachten. In: Bernd Kast (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 25-26.
- Krumm, Hans-Jürgen & Ohms-Duszenko, Maren (2008). Lehrwerkproduktion, Lehrwerk-analyse, Lehrwerkkritik In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. (E-Book 2009), 1029-1041.
- Leupold, Eynar (2001). Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: (noch) ein Leitmedium?
In: Udo O.H. Jung (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*.
Frankfurt.a.M. [u.a.], 132-136.
- Mihalic, Andrea (2013). Einsatz literarischer Texte in Lehrwerken von Deutsch als Fremdsprache. Ein historischer Abriss. (Dipl.-arbeit, Wien) [online] http://othes.univie.ac.at/25590/1/2013-01-29_0300413.pdf [07.07.2017]

- Morrow, Keith (1977). Authentic texts and ESP. In: Susan Holden (Hrsg.): *English for Specific Purposes*. London: Modern English Publications, 13-17.
- Neuner, Gerhard (1994). Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Bernd Kast, Gerhard Neuner (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt KG, 8-22.
- Neuner, Gerhard (2003). Lehrwerke. In: Karl- Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen; Basel: A. Francke Verlag, 399-402.
- Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin ; München ; Wien ; Zürich [u.a.]: Langenscheidt.
- Niewalda, Kathrin; Schmidt, Maria Gabriela & Sakamoto Shinichi (2016). Ergänzungsvorschläge für Hörverstehensübungen in deutschen Lehrwerken im universitären DaF-Unterricht in Japan. In: *Info DaF* [Jg. 42, 6, Dez 2016], 623- 646. [online] [http://www.daf.de/downloads InfoDaF_2016_Heft_6.pdf#page=27&view=Fit](http://www.daf.de/downloads_InfoDaF_2016_Heft_6.pdf#page=27&view=Fit) [07.07.2017].
- O' Sullivan, Emer (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Piepho, Hans-Eberhard (1976). *Einführung in Die Didaktik Des Englischen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Portmann-Tselikas, Paul R., & Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002). *Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck ; Wien ; München ; Bozen: Studien-Verl.
- Ratych, Joanna M. (1985). Zwei Jahrzehnte literarischer Lehrbücher: Versuch eines Überblicks. In: Manfred Heid (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht: Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984*. München: Goethe-Inst., 68-84.
- Riedner, Renate (2010). Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. [E-Book], 1544-1555.

- Rösch, Heidi (2004). Migrationsliteratur als neue Weltliteratur? In: Herbert Foltinek, Walter Weiss (Hrsg.): *Sprachkunst Beiträge zur Literaturwissenschaft*. Jg. XXXV (2004)/1. Halbband, 89 - 109. [online] doi:10.1553/spk35s89 [07.07.2017].
- Rösler, Dietmar (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart ; Weimar: Metzler.
- Rittelmeyer, Christian (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung?: über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten; ein Forschungsüberblick*. (2. Aufl.). Oberhausen: Athena-Verl.
- Schier, Carmen (2014). Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden In: Nils Bernstein (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen Im DaF-/ DaZ-Unterricht: Literatur, Theater, Bildende Kunst, Musik, Film*. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen, 3-18.
- Silveira, Raphael da (2015). O livro didático nas aulas de alemão como língua estrangeira na universidade: reflexões a partir de uma sondagem. In: Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG) 09-11 de novembro 2015 – USP. [online] <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Silveira-O-livro-did%C3%A1tico-nas-aulas-de-alem%C3%A3o-como-l%C3%ADngua-estrangeira-na-universidade.pdf> [07.07.2017].
- Surkamp Verlag - Der schöne 26. September von Thomas Brasch. [online] http://www.suhrkamp.de/buecher/der_schoene_september-thomas_brasch_22373.html, [27.06.2017].
- Tran, Thi Thu Trang (2015). Bestandsaufnahme. [online] http://repository.ulis.vnu.edu.vn/bitstream/ULIS_123456789/530/1/Bestandsaufnahme.pdf [07.07.2017].
- UNESCO (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programms. Position Paper. Paris. [online] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> [07.07.2017].
- Weinrich, Harald (1985). Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Ders.: *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 221-245. (Erstveröffentlichung 1981 in Zeitschrift für Pädagogik 27 /81, 169-85).

Wierlacher, Alois (1985). Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Ders. *Das Fremde Und Das Eigene: Prolegomena Zu Einer Interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium-Verlag, 1985, 3-28.

Untersuchte Lehrwerkbestandteile:

- Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte & Pude, Angela (2015). *Menschen. B1, Kursbuch, Menschen : Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch* (1. Aufl.). Ismaning: Hueber.
- Evans, Sandra; Pude, Angela & Specht, Franz (2012). *Menschen. A1, Kursbuch, Menschen : Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch* (1. Aufl.). Ismaning: Hueber.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina & Winzer-Kiontke, Britta (2013). *Studio 21. A1, Studio 21 – Das Deutschbuch : Deutsch als Fremdsprache* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Schulverl.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina & Winzer-Kiontke, Britta (2015). *Studio 21. A2, Studio 21 – Das Deutschbuch : Deutsch als Fremdsprache* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Schulverl.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina & Winzer-Kiontke, Britta (2015). *Studio 21. B1, Studio 21 – Das Deutschbuch : Deutsch als Fremdsprache* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Schulverl.
- Glas-Peters, Sabine; Pude, Angela & Reimann, Monika (2012). *Menschen. A1, Arbeitsbuch, Menschen : Deutsch als Fremdsprache; Arbeitsbuch* (1. Aufl.). Ismaning: Hueber.
- Habersack, Charlotte; Pude, Angela & Specht, Franz (2013). *Menschen. A2, Kursbuch, Menschen : Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch* (1. Aufl.). Ismaning: Hueber.